

**”Kun tietää, että tekee työnsä ihan ok niin ei haittaa, jos  
joku huuteloo”  
Luokanopettajien keinoja selviytyä vertaisrajat ylittävästä  
kiusaamisesta**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Luokanopettajan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30 op  
Kasvatuspsykologia  
Helmikuu 2019  
Maria Isotupa

Ohjaaja: Markus Talvio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Maria Isotupa		
Työn nimi - Arbetets titel "Kun tietää, että tekee työnsä ihan ok, niin ei haittaa, jos joku huuteloo". Luokanopettajien keinoja selviytyä vertaisrajat ylittävstä kiusaamisesta.		
Title "When you know you're doing your job right, it doesn't matter if someone heckles you a little". Teacher's coping strategies with cross-peer abuse.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Markus Talvio	Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 70 s + 2 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Työpaikka- sekä koulukiusaamista ja niiden vaikutusta hyvinvointiin on tutkittu usean tieteenalan näkökulmasta. Perinteisen työpaikkakiusaamisen, jossa joko alainen, kollega tai esimies kiusaa työntekijää, opettajan ammattiin kuuluu lisäksi riski joutua ihan erityisen kiusaamisen kohteeksi. Teemu Kauppi (2015) tutki väitöskirjassaan opettajien kohtaaman vertaisrajat ylittävän kiusaamisen luonnetta, jossa opettajan kiusaajana voivat toimia oppilaat tai oppilaiden huoltajat. Muun muassa OAJ:n tekemä opetusalan työolobarometri (2017) osoitti, että opettajat joutuvat kohtaamaan kiusaamista sekä oppilaiden että näiden huoltajien taholta. Tämän tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään opettajien käyttämiä keinoja selviytyä ja ehkäistä vertaisrajat ylittävää kiusaamista.</p> <p>Tutkimuksen lähestymistapa oli laadullinen ja siinä tarkasteltiin opettajien kokemuksia keinoista, joita he ovat käyttäneet kohdatessaan tai pyrkiessään ennaltaehkäisemään vertaisrajat ylittävää kiusaamista. Aineisto hankittiin ryhmämuotoisella teemahaastattelulla, johon osallistui neljä opettajaa sekä avoimesti ohjeistetuilla kirjoitelmilla, jonka palautti 14 (<math>n=14</math>) opettajaa. Lisäksi kaksi opettajaa halusi vastata kirjoitelman ohjeiden mukaan suullisesti. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia.</p> <p>Tutkimuksen tärkeimpinä tuloksina ilmeni, että opettajan ajatus kiusaamisen syystä on yhteydessä hänen käyttämäänsä selviytymiskeinoon käsitellä kiusaamista. Lisäksi tulokset osoittivat, että vastavalmistuneet ja kokemattomat opettajat kokivat kiusaamisen syyn olevan heissä itsessään. He pyrkivät muuttamaan itseään tai toimintaansa ja jopa harkitsivat alanvaihtoa. Tällöin opettajat myös häpesivät kiusatuksi tulemistä ja pyrkivät salaamaan sen kollegoilta ja esimieheltä. Kokeneet opettajat ajattelivat kiusaamisen johtuvan kiusaajasta tai jostain ulkopuolisesta syystä, jolloin he hakivat sosiaalista tukea ja pyrkivät suunnitelmallisesti ratkaisemaan ongelman. Tutkimuksen tarkoituksena on tarjota opettajille tietoa selviytymiskeinoista, joita heidän kollegansa ovat käyttäneet ja havainneet toimiviksi. Feldt ja Mäkkikangas (2009) toteavat, että selviytymiskeinot voivat muuttua ajan myötä ja niitä on mahdollista kehittää. Siksi toivon, että tutkimukseni avulla opettajat löytäisivät nopeammin toimivat keinot kiusaamisesta selviytymiseen ja sen ennaltaehkäisyyn.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Kiusaaminen, vertaisrajat ylittävä kiusaaminen, opettaja, selviytymiskeino, ennaltaehkäisy		
Keywords Bullying, harassment, cross-peer abuse, teacher, coping strategies, prevention		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Maria Isotupa		
Työn nimi - Arbetets titel "Kun tietää, että tekee työnsä ihan ok, niin ei haittaa, jos joku huutelloo". Luokanopettajien keinoja selviytyä vertaisrajat ylittävstä kiusaamisesta.		
Title "When you know you're doing your job right, it doesn't matter if someone heckles you a little". Teacher's coping strategies with cross-peer abuse.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational psychology		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markus Talvio	Aika - Datum - Month and year February 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 70 pp. + 2 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The impact of workplace and school bullying on well-being has been previously studied from a multidisciplinary perspective. The teaching profession involves the risk of being subjected to other forms of harassment, in addition to the traditional occupational bullying in which either a subordinate, a colleague or a superior harasses an employee. Teemu Kauppi (2015) researched the nature of cross-peer abuse encountered by teachers, in which pupils or their guardians acted as the bully. Among other things, the OAJ Educational Labor Barometer (2017) showed that teachers are faced with bullying by both pupils and their guardians. The aim of this study was to identify the methods used by teachers to manage and prevent cross-peer abuse.</p> <p>The research approach was qualitative and examined teacher experiences of the methods they applied when faced with or attempting to prevent cross-peer abuse. The material was acquired through a group-themed interview with four teachers and openly guided written accounts submitted by 14 (<math>n = 14</math>) teachers. In addition, two teachers wanted to respond verbally according to the instructions in the article. The data analysis method used in this study was content analysis.</p> <p>The main results of the study revealed that the teachers' assumptions of the cause of bullying are in fact connected to the teachers' coping strategies. The results also showed that recently graduated and inexperienced teachers felt that they themselves were the cause of the bullying and are consequently trying to change their behavior or even considered a career change. In these cases, the teachers also felt ashamed and attempted to conceal the bullying from their colleagues and superiors. In contrast, more experienced teachers believed the bullying was caused by the bully's personal issues or the result of other external reasons. In such cases, the teachers sought support from their social networks and attempted to solve the issue in a systematic way. The purpose of the study is to provide teachers with the methods and tools that their colleagues have used and found most effective. Feldt and Mäkikangas (2009) state that coping strategies can change over time and they can be developed. That is why I hope that through my research, teachers will learn ways to manage and prevent bullying quicker and more effectively.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Kiusaaminen, vertaisrajat ylittävä kiusaaminen, opettaja, selviytymiskeino, ennaltaehkäisy		
Keywords Bullying, harassment, cross-peer abuse, teacher, coping strategies, prevention		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	KIUSAAMINEN.....	3
2.1	Kiusaaminen ilmiönä.....	4
2.2	Kiusaamisen määritelmä.....	6
2.2.1	Kiusaamisen muodot.....	8
2.2.2	Kiusaaminen vuorovaikutusilmiönä .....	10
2.2.3	Kiusaamisen seuraukset .....	11
2.3	Opettaja kiusattuna .....	12
2.3.1	Opettajan työn luonne .....	13
2.3.2	Vertaisrajat ylittävä kiusaaminen .....	14
2.3.3	Oppilas kiusaajana .....	15
2.3.4	Oppilaan huoltaja kiusaajana .....	17
2.4	Kiusaamisesta selviytyminen .....	19
2.4.1	Tunnekeskeiset selviytymiskeinot.....	20
2.4.2	Ongelmakeskeiset selviytymiskeinot .....	21
2.4.3	Kiusaamisen ennaltaehkäisy .....	22
2.4.4	Teorian koonti .....	23
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
4.1	Aineiston keruu .....	25
4.1.1	Ryhmäkeskustelu .....	26
4.1.2	Kirjoitelmat .....	27
4.2	Aineiston analyysi .....	28
5	TUTKIMUSTULOKSET .....	32
5.1	Opettajien kirjoitelmissa käyttämät käsitteet.....	32
5.2	Opettajien käyttämät selviytymiskeinot .....	34
5.2.1	Opettajien käyttämät tunnekeskeiset selviytymiskeinot.....	35
5.2.2	Opettajien käyttämät ongelmakeskeiset selviytymiskeinot.....	39
5.3	Kiusaamisen syyn yhteys opettajien käyttämään selviytymiskeinoon .....	41
5.3.1	Syy kiusatussa .....	41
5.3.2	Syy kiusaajassa .....	43
5.3.3	Ulkopuolinen syy .....	45

5.3.4	Yhteenveto kiusaamisen syyn yhteydestä opettajien käyttämiin selviytymiskeinoihin.....	48
5.3.5	Käytettyjen selviytymiskeinojen kehitys .....	49
5.3.6	Opettajien käyttämiä keinoja ennaltaehkäistä kiusaamistilanteita .....	51
5.4	Yhteenveto tuloksista.....	53
6	LUOTETTAVUUS.....	55
7	POHDINTA.....	59
	LÄHTEET .....	63
	LIITTEET .....	71

## TAULUKOT

Taulukko 1. Teorian koonti .....	24
Taulukko 2. Tutkimusaineistoni aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen vaiheittain .....	30
Taulukko 3. Aineistossa esiintyvien käsitteiden luokittelu .....	33

## KUVIOT

Kuvio 1. Kiusaaminen ilmiönä .....	5
Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen .....	29
Kuvio 3. Opettajien käyttämät selviytymiskeinot yhdistettynä kiusaavaan tahoon .....	35
Kuvio 4. Opettajien käyttämän selviytymiskeinon yhteys kokemukseen kiusaamisen syystä .....	48
Kuvio 5. Opettajien kokemukset kiusaamisen syistä ja käytetyistä selviytymiskeinoista sijoitettuna ajallisesti .....	50
Kuvio 6. Mallinnus kiusaamisen vaikutuksesta opettajan itsetuntoon työuran aikana .....	54

# 1 Johdanto

*"Joka osaa, tekee. Joka ei osaa, opettaa"*. Näin kirjoitti George Shaw jo 1900-luvun alussa. Varmasti jokaisesta ammatista on olemassa omat aforisminsa, mutta on totta, että eri ammattilaiset kohtaavat erilaista kommentointia ja arvostelua työstään. Tällaiset ehkä harmittomaksi tarkoitetut lausahdukset voivat kuitenkin täyttää kiusaamisen kriteerit etenkin, jos ne kohdistetaan ammattiryhmän sijaan yksittäiseen opettajaan. Paula Takio on opettaja ja kääntäjä. Hän kirjoittaa kolumnissaan (yle.fi, 22.3.2018), kuinka kääntäjän työssä hän kohtaa palautetta, joka on kohdistettu nimenomaan työnjälkeen. Häntä ei kääntäjänä arvostella esimerkiksi kampauksen takia. Takio (2018) jatkaa, että opettajat saavat kuulla usein kovaakin kritiikkiä työstään ja persoonastaan, koska kaikilla on joku kokemus opettajista, joka sävyttää mielikuvaa opettajista ja opettajan työstä. "Vaikeista oppilaista ja hankalista vanhemmista" on käyty keskustelua mediassa ja Hannele Cantell (2011) on kirjoittanut myös kirjan *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat?* Opettajien kiusaaminen onkin Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) työolobarometrin (2017) perusteella yhä yleisempää. Kaikkein yleisintä se on peruskoulussa, jossa työskennelleistä kolme viidestä kertoi tulleen kiusatuksi tai epäasiallisesti kohdelluksi.

Kiusaamisen määritelmässä painotetaan kiusaamistoiminnan jatkuvuutta, toistuvuutta, tarkoituksenmukaisuutta sekä kiusaajan ja kiusatun epätasa-arvoista valta-asetelmaa (mm. Hamarus, 2006; Olweus, 1992; Salmivalli, 1998; 2003; Terry, 1998). Työyhteisöissä esiintyvää kiusaamista, opettajien työhyvinvointia, työssä jaksamista sekä henkisen ja fyysisen väkivallan uhkaa on tutkittu kohtalaisen paljon sekä koulukiusaamista oppilaiden näkökulmasta sekä Suomessa että ulkomailla (mm. Hamarus, 2006; Herkama, 2012; Onnismaa, 2010; Saarento, 2015; Salmivalli, 1998; 2003). Työyhteisöjä käsittelevissä tutkimuksissa (mm. De Wet, 2011; Kess & Ahlroth, 2012; Moayed, Daraiseh, Shell & Salem 2006; Vartia & Lahtinen, 1995; Vartia & Perkka-Jortikka, 1994) on todettu, että työssä koettu kiusaaminen vaikuttaa monin tavoin negatiivisesti työntekijöiden hyvinvointiin, sosiaaliseen elämään ja jopa terveyteen.

Teemu Kauppi (2015, s. 13) kirjoittaa, että myös opettaja voi joutua kiusatuksi usealta taholta. Mahdollisiksi kiusaajiksi hän luettelee oppilaat, työtoverit, esimiehet ja oppilaiden huoltajat. Työturvallisuuslaki sisältää ohjeet työpaikkakiusaamisen varalta. Kaupin (2015) väitöskirja koostuu artikkeleista koskien opettajien kohtaamaa vertaisrajoitusta ylittävää kiusaamista eli sellaista, jossa kiusaaja ei ole kollega tai muu työyhteisön jäsen vaan esimerkiksi oppilas tai oppilaan huoltaja. Opetusalan työolobarometrin (2017)

mukaan kiusaajista suurin osa onkin oppilaita ja toiseksi eniten epäasiallista kohtelua peruskoulujen opettajat saavat huoltajilta. Kauppi (2015) käyttää tutkimuksessaan Terryä (1998) mukaillen käsitettä vertaisraajat ylittävä kiusaaminen. Vertaisraajat ylittävä kiusaaminen poikkeaa valtarakenteeltaan perinteisestä kiusaamisen määrittelystä. Opettajaa ja oppilasta ei voida kouluympäristössä pitää vertaisina opettajan iän, ammatti- ja valta-aseman vuoksi. Myöskään oppilaan huoltaja ei tässä tapauksessa ole opettajan vertainen. Vertaisraajat ylittävän kiusaamisen käsite ei ole vakiintunut oppilaiden ja huoltajien taholta kiusatuksi joutuneiden opettajien tapauksissa, mutta mielestäni se on kuvaava ja käytän sitä tutkielmassani.

Vastoin yleistä käsitystä kiusaamistilanteisiin voi varustautua käyttämällä erilaisia selviytymiskeinoja. Kiusaamistilanteisiin liittyy usein yllätyksellisyys, eikä kiusattu osaa nopeasti reagoida mitenkään (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi, 2015, s. 23). Tämän takia olisi hyvä, jos mahdollisia kiusaamis- tai arvostelutilanteita olisi pohtinut etukäteen, jolloin olisi valmiina jonkunlainen keino kohdata niitä. Selviytymiskeinot ovat yksilöllisiä ja riippuvat voimavaroista, joita ihmisellä on käytettävissä selviytymiseen sekä hänen persoonallisuudesta, aiemmista kokemuksista ja kyvyistä käsitellä tunteita (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi, 2015, s. 95). Eri selviytymiskeinot eivät ole vääräjäisiä tai toisiaan poissulkevia. Perinteisesti stressitutkimuksessa selviytymiskeinot on jaettu kahteen pääluokkaan, jotka ovat tunnekeskeiset ja ongelmakeskeiset keinot (Heikkilä, 1998, s. 40–41).

En halunnut tutkia ainoastaan opettajiin kohtaamaa kiusaamista ja sen muotoja, sillä koen ratkaisukeskeisen lähestymistavan sekä positiivisen psykologian ajatukset tärkeiksi itselleni. Positiivisen psykologian ideana on diagnosoida hyvää (Uusitalo-Malmivaara, 2015, s. 19) ja vaikka kiusaamistilanteessa ei itsessään ole hyvää, niin siitä selviytymisessä ja ennaltaehkäisemisessä on. Positiivisen psykologian alalla pyritään löytämään jokaisesta ihmisestä vahvuudet, joiden avulla sekä oma että yhteisöjen vointi paranee. Tällä on merkitystä vaikeuksien kohtaamisessa. (Uusitalo-Malmivaara, 2015, s. 19.). Salovaara ja Honkonen (2013, s. 193) pitävät tärkeänä, että haastavien oppilaiden ja vanhempien kanssa mahdollisiin hankaliin tilanteisiin joutunut opettaja ei jätä kokemuksia sisälleen vaan hänellä olisi keinoja käsitellä niitä ja päästä niistä yli. Haluankin tutkimuksessani selvittää nimenomaan opettajien käyttämiä keinoja kiusaamistilanteista selviytymiseen ja sen ennaltaehkäisyyn keskittymättä opettajien kohtaaman kiusaamisen muotoihin tai yleisyyteen. Käsittelen tässä tutkimuksessa kiusaamistilanteita, joissa oppilaat tai huoltajat kiusaavat opettajaa. Tällaiset tapaukset ovat erityislaatuksia siksi, että ne ovat tyypillisiä vain kouluinstituutiossa ja niitä on tutkittu ver-



rattain vähän työpaikkakiusaamiseen tai oppilaiden väliseen koulukiusaamiseen verrattuna.

Trentholm ja Jensen (2008) varoittavat, että opettajan kyvyttömyys puolustaa itseään saattaa jopa innostaa oppilaita vastustamaan opettajaa entistä enemmän. Jos opettaja ei kykene puolustamaan itseään eikä löydä keinoja kiusaamisen lopettamiseen, kiusaamistilanne todennäköisesti tulee jatkumaan ennallaan (Trentholm & Jensen, 2008). Siksi on hyödyllistä tutkia, mitä keinoja opettajat ovat käyttäneet kiusaamisen kohtaamisessa ja ennaltaehkäisemisessä. Yliopistonlehtori Matti Meriläinen on harmissaan siitä, että opettajien harkitessa alan vaihtoa muutenkin muita ammattikuntia useammin, saattaa opettajan kokema kiusaaminen vauhdittaa päätöstä. Lisäksi Meriläinen toteaa: *”Koska kiusaamistapaukset saattavat vaikuttaa kenen tahansa lapsen oppimistuloksiin, tämä ei ole pelkkä koulujen tai yksittäisten opettajien ongelma”*. (Venhe, 2018.) Tutkimukseni tavoitteena on sanoittaa opettajien kokemuksia, jotta niistä olisi hyötyä myös muille opettajille. Opettajien kokemusten ja kertomusten avulla voidaan mallintaa selviytymiskeinoja, jotta opettajat saisivat tukea kiusaamistilanteista selviytymiseen ja niiden ennaltaehkäisyyn.

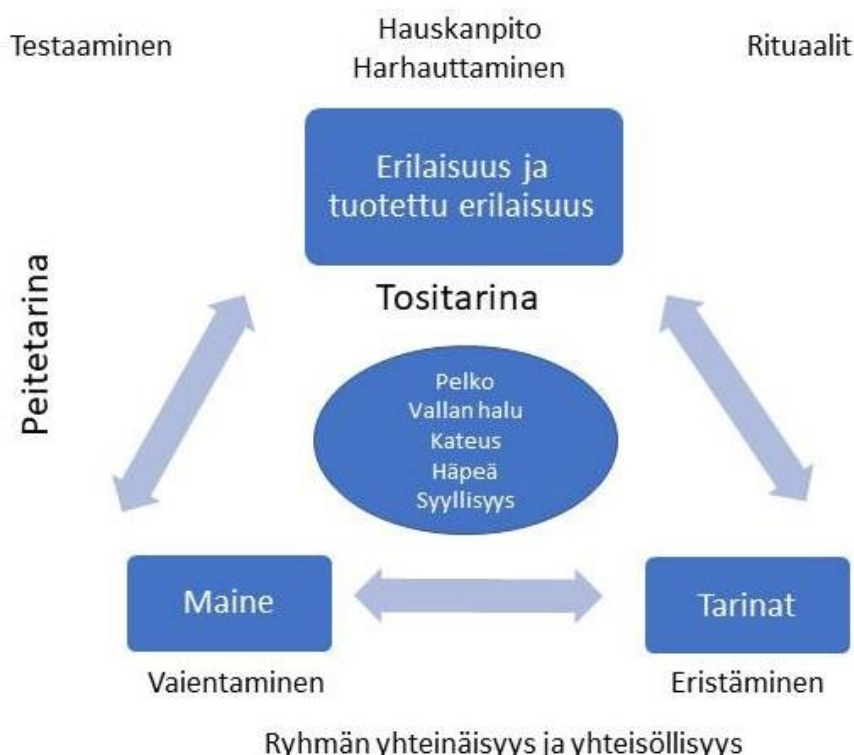
## 2 Kiusaaminen

Koulussa ilmenevää kiusaamista on tutkittu varsin runsaasti ja oppilaiden väliselle kiusaamiselle on vakiintunut termi koulukiusaaminen. Myös työpaikkakiusaamisesta on eri alojen tutkimuksia (esim. Allen, Holland & Reynolds, 2015; Ayoko, Callan & Härtel, 2003; Isotalo, 2006; Vartia-Väänänen, 2003). Opettajat voivat kohdata työssään koulukiusaamista, työpaikkakiusaamista sekä aivan erityislaatuista kiusaamista, jossa opettaja kiusaa oppilasta tai kiusattuna on opettaja ja kiusaajana joko oppilas tai hänen huoltajansa. Koska tällaiseen kiusaamiseen on opettajan ammatissa erityinen vaara, käsittelen tässä tutkimuksessa nimenomaan opettajan kohtaamaa kiusaamista siten, että kiusaajana on joko oppilas tai huoltaja. Jätän oppilaiden välisen koulukiusaamisen ja opettajan kohtaaman työpaikkakiusaamisen eli kollegan tai esimiehen taholta tulleen kiusaamisen tarkastelun ulkopuolelle. Tässä kappaleessa esittelen ensin ilmiön nimeltä kiusaaminen sekä, mitä kiusaamisella tämän tutkimuksen yhteydessä tarkoitetaan ja millaisia erilaisia ilmenemismuotoja sillä voi olla. Sen jälkeen tarkastelen lähemmin opettajaa kiusaamisen kohteena.

## 2.1 Kiusaaminen ilmiönä

Kiusaaminen on vanha ilmiö, jota on kuitenkin tutkittu suunnitelmallisemmin vasta 1970-luvusta lähtien. Tällöin tutkimusta tehtiin erityisesti Skandinavian maissa. Laajasti useassa maassa ja maanosassa kiusaamisen tutkimusta alettiin tehdä 1980-luvulla. Erilaiset lähestymistavat ja tieteenalat kuvailevat ja ymmärtävät kiusaamisilmiötä eri tavalla painopisteestä riippuen. Yksi kiusaamisen tutkimisen edelläkävijöistä on norjalainen Dan Olweus, jonka empiiriset tulokset koulukiusaamisesta ovat olleet perustana monien muiden tutkijoiden kiusaamista koskeville tutkimuksille. (Eriksson, Lindberg, Flygare, & Daneback, 2002; Hamarus, 2006, s. 47.) Kiusaamiseen voidaan liittää väärä uskomuksia, joiden mukaan kiusaaminen lasten keskuudessa on normaalia sosiaalisten taitojen harjoittelua tai että kiusaaminen on kiusatun erilaisuuden syytä (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi, 2015, s. 19–20; Olweus, 1997). Salmivalli (1998, s. 33) kuitenkin kuvaa kiusaamista negatiiviseksi sosiaaliseksi tilanteeksi, joka perustuu ryhmän välisille sosiaalisille suhteille. Tyypillinen kiusaamistilanne tapahtuu ryhmässä, jossa kiusatusta tulee helposti koko ryhmän uhri. (Salmivalli 1998, s. 33). Kiusaamisen lähtökohtana on yhteisö ja toiseus, joka tuotetaan yhteisössä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi, 2015, s. 19–20.) Hamarus (2012, s. 27) pitää kiusaamista salakavalasti alkavana piiloisena ilmiönä, jota ei alussa tunnisteta. Kiusaaminen on yhteisöllinen ilmiö, jota tapahtuu kaikissa ikäluokissa aikuisuuteen saakka (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 17).

Kiusaamistutkimuksen päälinjat ovat olleet joko yksilökeskeisiä tai valta- ja vuorovaikutuskeskeisiä. Suomalainen Christina Salmivalli (1998) on tutkinut koulukiusaamista ja lähestyy sitä nimenomaan ryhmädynaamisena ilmiönä. Hänen mukaansa kiusaaminen ei tapahdu ainoastaan kiusatun ja kiusaajan välillä vaan kaikilla ryhmän oppilailla on rooli kiusaamisprosessissa. Salmivalli (2003) pitää kiusaamista myös valtapelinä, jota muun muassa Björk (1999) korostaa. Hän on keskittynyt erityisesti vallan ja kontrollin käsitteisiin tutkiessaan kiusaamistilannetta kiusaajan ja kiusatun välillä. Hamarus, Holmberg-Kalenius ja Salmi (2015) tarkastelevat kiusaamista ilmiönä kolmella tasolla (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Kiusaaminen ilmiönä Hamarusta, Holmberg-Kaleniuista ja Salmea (2015, s. 16) mukaillen.

Kuvion ensimmäinen taso näyttäytyy ylä- ja alareunoissa tekstimuodossa. Tätä tasoa Hamarus, Holmberg-Kalenius ja Salmi (2015) nimittävät tekojen tasoksi. Kuvion reunoilla olevat *testaaminen*, *hauskanpito*, *vaientaminen*, *rituaalit* ja *eristäminen* ovat kiusaamisen keinoja. Ne ovat sitä pintatasoa, joka näkyy yhteisössä ja josta puhutaan. Niiden avulla voidaan kuvailla, miten kiusattua on kiusattu. Seuraava taso kiusaamisilmiössä ovat tarinat, joka näkyy kuviossa laatikkoina, ovat tarinat, joita kiusatusta kerrotaan ja joiden avulla kiusatulle luodaan jonkinlainen maine. Tällaisella tuotetun sosiaalisen todellisuuden kuvauksella luodaan yhteisössä ikään kuin oikeutus kiusaamiselle. Kolmannella tasolla, joka sijoittuu kuviossa keskelle, tarkastellaan kiusaamisen todellista syytä. Kiusaaja kiusaa saadakseen itselleen tietynlaisen aseman tai statuksen ryhmässä tai suosiota. Kiusaamisen ytimessä on useimmiten pelon, syyllisyyden ja häpeän tunteita, joista ei puhuta yleisesti vaan vasta syvällisessä keskustelussa kiusaajan kanssa voidaan päästä kosketuksiin kiusaamisen todellisiin syihin. (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi, 2015, s. 16–17.) Joskus on mahdollista, että kiusaaja ei itsekkään tiedosta kiusaamisen syitä (Hamarus, 2012, s. 43).

## 2.2 Kiusaamisen määritelmä

Kiusaamisen yksiselitteinen määrittely on vaikeaa, johtuen ilmiön monimuotoisesta ja subjektiivisesta luonteesta (Harjankoski & Harjankoski, 1994, s. 19) sekä määritelmän sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista (Smith & Sharp, 1995). Kiusaaminen terminä on Suomessa vakiintunut kuvamaan sekä koulussa että työyhteisössä ilmenevää toistuvaa fyysistä ja henkistä väkivaltaa (Kauppi, 2011, s. 45). Työpaikkakiusaamisen ja koulukiusaamisen yhteydessä ilmiö on määritelty samansuuntaisesti (Hamarus, 2006, s. 51). Norjalaisen psykologi Dan Olweuksen vanhahko määritelmä kiusaamisesta on hyväksytty laajasti tutkijapiireissä ja siihen on usein viitattu kansainvälisissä tutkimuksissa (Hamarus, 2006, s. 47). Olweus (1992, s. 14–15) määrittelee kiusaamisen seuraavasti: ”Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän toistuvasti tai pidempään on alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille.” Negatiivisia tekoja voidaan tuottaa sanoin, fyysistä kontaktia käyttäen tai ryhmästä sulkemalla tai kieltäytymällä noudattamasta toisen toiveita. Kiusaamiseksi teot muuttuvat, jos tätä tapahtuu toistuvasti ja jatkuvasti. Myös Isotalo (2006) luonnehtii kiusaamista tahalliseksi, toistuvaksi ja pitkään jatkuvaksi yhteen tai useampaan henkilöön kohdistuvaksi kielteiseksi sekä vihamieliseksi toiminnaksi, jota vastaan kiusattu tuntee olevansa puolustuskyvytön. Olweuksen (1992) määritelmässä korostuu kiusaamistilanteen tarkastelu eri näkökulmista. Kiusaaminen voidaan määritellä yksilön altistumiseksi saman kiusaajan tai samojen kiusaajien toistuvalla kiusaamisella tai toisaalta myös kiusaajan toistuviksi teoiksi kiusaamisen kohteen vaihtuessa. (Olweus, 1992.) Olweus (1992, s. 15) korostaa myös ryhmän voimasuhteiden epätasapainoa, jolloin negatiivisen teon kohteena olevan on heikompana vaikea puolustautua. Kiusaamisen osapuolten välillä vallitsee epätasapaino, jolloin kiusattu joutuu puolustautumaan tai on avuton kiusaajaa tai kiusaajajoukkoa vastaan. (Hamarus, 2008, s. 12.) Terry (1998, s. 257) lisää kiusaamisen määrittelyssään osapuolten väliseen vallan epätasapainoon käsityksen kiusatun puolustuskyvyttömyydestä.

Ristiriidat ja erimielisyydet eivät ole kiusaamista (Hamarus, 2008, s. 12). Smith ja Sharp (1995, s. 2) määrittelevät lyhyesti kiusaamisen systemaattiseksi vallan väärinkäytöksi, johon sisältyy toistuvuus ja vallan epätasapaino, jota Salmivalli (2003, s. 11) erityisesti korostaa. Vallan epätasapaino voi ilmetä fyysisesti, jolloin kiusaaja on kiusattua ruumiillisesti vahvempi eli suurikokoisempi tai fyysisesti vahvempi. Vallan epätasapaino voi ilmetä myös henkisessä eriarvoisuudessa. Henkisesti vahvempaa kiusaajaa vastaan kiusattu ei pysty puolustautumaan, koska kiusaaja käyttäytyy alistavasti, on sanavalmiimpi, äänekkäämpi ja suorasanaisempi tai kiusaajalla on taito manipuloida

muita henkilöitä puolelleen. Sosiaalinen vallan epätasapaino ilmenee siten, että kiusaajalla voi olla enemmän kavereita ja puolustajia ympärillään, jolloin hän on sosiaalisesti vahvempi. (Hamarus 2008, 12; ks. myös Eriksson ym., 2002.) Eriksson ym. (2002) huomauttavat, ettei vallan epätasapainon tarvitse olla todellista, vaan uhri voi vain kokea tilanteen sellaisena (ks. myös Pepler, Craig & Connolly, 1997). Uhri on voinut jopa aluksi olla suhteellisen tasavertainen kiusaajan kanssa, mutta ajan myötä kiusaamisen seurauksena kiusatun toimintatila pienenee. Ruotsalainen tutkija Björk (1999) kutsuu tätä valtapeliksi, jossa säännöt tuntuvat muuttuvan koko ajan kiusaajan eduksi. Kiusaajien rakentaessa kiusatulle epäedullista huonoa mainetta tai eristämällä kiusatun muusta ryhmästä, kiusaajat tavoittelevat asemaa, roolia tai huomiota ryhmässä ja koko yhteisössä (Hamarus 2012, s. 37–38).

Kiusaamisen ajatellaan siis olevan pitkään jatkunutta toistuvaa ja epäoikeudenmukaista kohtelua, jossa kiusattu, heikompi osapuoli on puolustuskyvytön (Leymann, 1996). Leymann (1996) määrittelee kiusaamisen olevan luonteeltaan prosessi, joka etenee ja vakavoituu asteittain. Myös Höistad (2001, s. 80) vahvistaa, että kiusaamisen täytyy olla systemaattista ja toistuvaa, jotta käytöksen voi määritellä kiusaamiseksi. Hamarus (2012, s. 22–23) huomauttaa, että tutkimuksia varten onkin tarkoituksenmukaista määritellä kiusaamisen olevan pitkäkestoista, jotta tutkimustuloksia voidaan verrata keskenään. On kuitenkin vaikeaa sanoa, milloin kiusaamiseksi nimetyt teot ovat jatkuneet tai toistuneet riittävästi, jotta voitaisiin alkaa puhua määritelmän mukaisesta kiusaamisesta. Jo muutamasta kiusaamiskerrasta voi kiusatulle syntyä kiusatuksi tulemisen uhka. (Hamarus, 2008, s. 13.) Kiusaamisen määrittely toistuvaksi toiminnaksi sekä siihen liittyvät haasteet ovat johtaneet Ruotsissa termin ”kränkande behandling” (loukkaava kohtelu) käyttöönottoon (mm. Hult & Lindgren, 2016). Loukkaava kohtelu sisältää myös negatiiviset yksittäiset teot. Todellisessa tilanteessa kiusatuksi tulemisen kokeminen on subjektiivista ja jo kertaluonteisen kiusaamisen huomioiminen auttaa varhaista puuttumista kiusaamistilanteisiin. Juuri kiusaamisen sidonnaisuus subjektiivisiin kokemuksiin tekee sen määrittelystä ja havaitsemisesta haastavaa. (Hamarus, 2006, s. 53.)

Kiusaamisen määritelmässä mainitaan myös tarkoituksellisuus, vaikkakin huomauteaan, että epäsuorasti toisia kiusaavat eivät välttämättä ymmärrä osallistuvansa kiusaamiseen. Tällöin tarkoituksellisuuden määre ei toteudu. (Lämsä, 2009, s. 60–61.) Rayner, Hoel ja Cooper (2002) vastustavat kiusaamisen määritelmän perustumista kiusaajan toiminnan tarkoituksellisuuteen. Heidän mielestään se vähättelee kiusaamisen kohteen kokemusta ja antaa kiusaajalle mahdollisuuden mitätöidä kiusaamistapausta kieltämällä vahingoittamistarkoituksen. Myös Wernesson (2004, s. 93) pitää tätä ylei-

sesti kiusaamisesta käytettyä määritelmää liian kapeana. Hän ehdottaa, että määritelmä laajennettaisiin käsitteiden joukoksi, jonka kautta voitaisiin syventää tutkimusta kiusaamisilmiön ympärillä. Vaikeudet kiusaamisen yksiselitteisestä määrittelystä johtuvat ilmiön subjektiivisesta luonteesta ja monimuotoisista ilmenemismuodoista (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 19), jolloin myös kiusaamisen vaikutukset ovat hyvin monitahoisia (Hamarus, 2006; Salmivalli, 2003). Jokainen kokee kiusaamisen yksilöllisesti ja kiusaaminen voi aiheuttaa eri henkilöille eriasteisia ja erilaisia oireita ja reaktioita (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi, 2015, s. 50.) Vartia ja Perkka-Jortikka (1994, s. 25–27) nostavatkin kiusaamisen määritelmään mukaan kiusatun subjektiivisen kokemuksen, toiminnan vaikutukset ja seuraukset. Myös Hamarus (2006, s. 189) ja Olweus (1992, s. 14–15) pitävät oleellisena kiusaamista koskevassa tutkimuksessa kiusaamisen käsittämistä subjektiivisena kokemuksena, jonka kiusaaja aiheuttaa kiusatulle.

Luonteeltaan kiusaaminen voi olla fyysistä, henkistä tai sosiaalista kiusaamista. Hamarus (2012, s. 38) ei pidä kiusaamisen määrittelyssä olennaisena kiusaamisen muotoa vaan sen tahallisuutta, systemaattisuutta ja toiminnan negatiivista vaikutusta kiusattuun. Lämsä (2009, s. 61) liittääkin kiusaamiseen kaiken muiden kiusattuun kohdistaman toiminnan, jonka kiusattu kokee loukkaavaksi. Hamarus (2006) korostaa kiusaamistilanteen sosiaalista aspektia eli sitä, kuinka kiusaaminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa kiusaajan ja kiusaamisen kohteen välillä. Kiusaamisen tarkastelussa ilmiönä ei kiusaamisen muodolla ole merkitystä, joten käsittelen kiusaamisen eri ilmenemismuodot lyhyesti seuraavissa alaluvuissa.

### **2.2.1 Kiusaamisen muodot**

Kiusaamisen ilmenemismuodot sekä niitä kuvaavat nimitykset ovat hyvin vaihtelevia. Kiusaaminen voi olla näkyvää, kovaäänistä, suoraa väkivaltaa tai hiljaista ja sivullisille jopa näkymätöntä. Höistad (2001, s. 80) jaottelee kiusaamisen kolmeen pääryhmään, joita ovat hiljainen kiusaaminen, sanallinen kiusaaminen ja fyysinen kiusaaminen. Monenlaisten ilmenemismuotojen lisäksi, kiusatut kokevat kiusaamisen eri tavoin. Pohjimmainen tarkoitus on kuitenkin kaikissa sama – tuottaa kiusatulle epämiellyttävä olo ja mahdollisesti rakentaa kiusaajalle tietynlaista valta-asemaa. Kiusaamisen yläkäsitteen alle sijoittuu erilaisia kiusaamisen muotoja, joita voidaan luokitella eri tavoin. Kiusaaminen voidaan jakaa suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen (Olweus, 1992, s. 15; Salmivalli, 1998) sekä ilmenemismuotonsa mukaan karkeasti neljään osaluokkaan, joita ovat fyysinen, henkinen, sosiaalinen sekä sähköisissä viestimissä ta-

pahtuva kiusaaminen eli verkkokiusaaminen. Näiden neljän pääluokan alle mahtuu monenlaisia toimintoja. Fyysinen kiusaaminen on suoraa kiusaamista, kun taas henkinen, sosiaalinen ja verkkokiusaaminen voivat olla joko suoraa tai epäsuoraa. (Hamarus, 2008, s. 13; 2012, s. 38–40, 47–53; Olweus, 1992, s. 14–15.) Suoralla kiusaamisella tarkoitetaan avointa hyökkäystä kiusatun kimppuun. Epäsuora kiusaaminen sisältää keinot, jolla kiusattu esimerkiksi eristetään sosiaalisesti toisista tai häntä vahingoitetaan levittämällä juoruja. (Olweus, 1992, s. 15; Salmivalli, 1998, s. 35–36.)

Fyysinen kiusaaminen on usein ulkopuolisille näkyvin kiusaamisen muoto. Fyysistä kiusaamista voi tapahtua lyömällä, potkimalla tai muuten fyysisellä koskemisella ja sattuttamisella sekä seksuaalisella häirinnällä. Fyysisen kiusaamisen muotoja ovat myös toisen vapauden tai tavaroiden riistäminen. Kiusaamisen muodoista fyysisessä kiusaamisessa korostuu ehkä eniten kiusaamistilanteen osapuolten valtaepätasapaino. Tämä tarkoittaa sitä, että kiusaajalla on enemmän fyysistä valtaa eli on vahvempi. Tässä mielessä kahden tasaväkisen keskinäistä nujakointia ei määritellä kiusaamiseksi. (Hamarus, 2012, s. 23, 38; ks. myös Höistad, 2001.) Kiusaamiseen ei aina suhtauduta riittävän vakavasti, vaan sitä voidaan pitää leikkinä, sosiaalisten tilanteiden harjoitteluna tai jopa rakkaudenosoituksena (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi, 2015, s. 50). Usein fyysinen kiusaaminen pyritään peittämään leikin tai urheilun varjolla. Fyysinen kiusaaminen on kuitenkin ehkä helpointa havaita, sillä sen voi nähdä ulkoisista merkeistä, joita voivat olla esimerkiksi mustelmat tai revenneet vaatteet (Höistad, 2001, s. 85.) Toisaalta esimerkiksi itseään nyrkein puolustava kiusattu saattaa kiusaamistilanteessa saada syyt niskoilleen (Lämsä, 2009, s. 64).

Henkisen kiusaamisen muodoista käytetään myös nimitystä verbaalinen kiusaaminen. Henkinen kiusaaminen voi olla suoraa, jolloin kiusaaja esimerkiksi haukkuu, nimittelee, uhkailee tai kiristää kiusaamisen kohdetta. Epäsuora henkinen kiusaaminen voi ilmetä nimittelyllä, perättömien juttujen levittämällä, pahan puhumisella selän takana, sanallisen uhkaavalla käytöksellä, pilkallisen äänensävyn käytöllä tai ilkeiden ilmeiden ja katseiden kohdistamisella kiusattuun. Henkinen kiusaaminen voi olla ulkopuoliselle vaikeaa havaita. (Espelage & Swearer, 2003, s. 368; Hamarus, 2012, s. 38.)

Suhteellisen uusi henkisen kiusaamisen muoto on verkkokiusaaminen. Verkkokiusaamista voi tapahtua sähköisissä viestimissä kännykän tai internetin välityksellä. Kännykät, internet ja sosiaalinen media ovat tarjonneet uuden keinon vanhan ilmiön toteuttamiselle. Verkkokiusaaminen eroaa tavanomaisesta kiusaamisesta siinä, ettei kiusattu pääse sitä pakoon. Kiusaaja tavoittaa netin kautta kiusatun periaatteessa mistä ja mil-

loin tahansa. Juorut, asiattomat kuvat ja videot leviävät sähköisten viestinten välityksellä helposti laajalle yleisölle. Kiusaaja voi käyttää tällaista julkisuutta hyväkseen. Kiusaaja voi myös pitää toimintaa kasvottomana ja kuvitella voivansa esiintyä tuntemattomana. Tämä voi laskea kiusaamisen kynnystä. (Hamarus, 2012, s. 39–40; Lämsä, 2009, s. 65.)

Henkinen kiusaaminen ja verkkokiusaaminen voi ilmetä myös sosiaalisena kiusaamisena. Sosiaalinen kiusaaminen on yleistä, mutta vähän tunnettua. Sosiaalisesti kiusaamiseksi luokitellaan kiusaaminen, jossa kiusaaja pyrkii vaikuttamaan kiusatun ystävyyssuhteisiin ja vuorovaikutussuhteisiin. Keinoja tähän on muun muassa ystävyyssuhteiden manipulointi, eristäminen ja ryhmän ulkopuolelle ja huomiotta jättäminen. (Hamarus, 2012, s. 38.)

### **2.2.2 Kiusaaminen vuorovaikutusilmiönä**

Kiusaamisen vuorovaikutuksellista näkökulmaa ovat tutkineet Suomessa erityisesti Christina Salmivalli (1998) sekä Päivi Hamarus (2006; 2008). Salmivalli (1998) pitää kiusaamista sosiaalisen käyttäytymisen muotona ja – etenkin koulukiusaamista – sosiaalisissa suhteissa ilmenevänä vuorovaikutusongelmana. Myös Sanna Herkama (2012) käsittelee kiusaamista vuorovaikutusprosessina. Vuorovaikutuksen yhteys kiusaamiseen ilmenee itse kiusaamisessa, siihen puuttumisessa sekä sen ehkäisyssä (Hamarus, 2006). Vuorovaikutusongelma voi olla sekä kiusaamisen alulle saattava ongelma että sen ylläpitävä tekijä (Hamarus, 2006; Salmivalli, 1998). Kiusaamisilmiön määrittelyä ja mittausta hankaloittaa se, että kiusaamistilanteessa on vuorovaikutuksellinen ja sosiaalinen aspekti. Itse kiusaamistoiminnan lisäksi tilanteen tulkintaan vaikuttaa kiusatun asenne toimintaa kohtaan sekä kiusaajan ja muiden yhteisön jäsenten suhtautuminen kiusattuun. (Hamarus, 2006, s. 51.) Ryhmän paine on usein hyvin vahvaa. Tästä syystä moni saattaa jopa tulla pakotetuksi toimimaan tavalla, jolla ei toimisi muuten. (Höistad 2001, s. 67.) Kun kiusaajia on useita, jakautuu syyllisyyskin kiusaajien kesken, jolloin henkilökohtainen vastuu ja syyllisyys saattavat jäädä pienemmiksi (Olweus, 1992, s. 42–45).

Salmivallin (1998) ja Hamaruksen (2006) mukaan hyvä yhteishenki ja yhteisöllisyys ehkäisevät kiusaamisriskiä edistäviä ristiriitoja ja konflikteja. Oleellista on myös se, millaista toimintaa yhteisössä pidetään kiusaamisena eli millaiset ryhmänormit ja säännöt ryhmällä on sekä millaiset roolit kiusaajalla ja kiusatulla on yhteisössä. (Hamarus,



2006, s. 116.) Yksilö ei voi itsenäisesti määrittää omaa rooliaan ryhmässä vaan se on ainakin osittain muiden ryhmän jäsenten asettama. Tällöin luonnollisesti myös muiden ryhmäläisten odotukset vaikuttavat siihen, millaiseksi yksilön rooli ryhmän jäsenenä muotoutuu. (Salmivalli, 1998.) Myös ryhmän asenne kiusaamista kohtaan voi toimia joko kiusaamista ehkäisevänä tai kiusaamiseen kannustavana (Hamarus, 2006, s. 116). Pikas (1990, s. 73–75) huomioi ryhmän nimenomaan kiusaamiseen kannustavana ja jopa kiusaamisen käynnistäjänä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että ryhmän jäsenet hyväksyvät toistensa kielteisen toiminnan ja vahvistavat toistensa kielteisiä käsityksiä kiusaustusta. Näin ollen kiusaaminen on myös ryhmän sisäinen ilmiö, joka perustuu ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen (Salmivalli, 1998).

### 2.2.3 Kiusaamisen seuraukset

Kiusaaminen vaikuttaa monella tavoin kiusattuun. Koulukiusaamisen vaikutuksista vielä monta vuotta kouluajan jälkeen on keskusteltu mediassa ja sitä on tutkinut muun muassa Lereya, Copeland, Costello & Wolke (2015). Kiusaamisen pitkäaikaiset vaikutukset voivat ilmetä yksilön itsetunnossa ja identiteetissä, jotka ovat voimakkaassa paineessa yksilöä uhkaavassa negatiivisessa tilanteessa. Esimerkiksi kiusaamisen seurauksena ihmisen ajatus omasta arvokkuudesta voi murentua ja hän kokee olevansa epäonnistunut tai huono ihminen (Olweus, 1992, s. 33–34). Salmivalli (1998, s. 130–132, 142) toteaaakin, että yleisesti voidaan sanoa, että kiusaamisen uhreilla on huono itsetunto ja heidän käsityksensä itsestään on negatiivinen. Myös Randall (1997, s. 57) vahvistaa, että kiusatun itsetunto ja itsearvostus voivat laskea ja hän voi jopa alkaa syyttää itseään kiusaamiseksi joutumisesta.

Vaikkakin kiusaamisen seuraukset voivat olla ikään katsomatta samantyyppisiä, käsitelen tässä kiusaamisen seurauksia pääosin työpaikkakiusaamisen näkökulmasta, sillä siinä on tämän tutkimuksen tavoin kiusattuina aikuiset henkilöt ja kiusaamisen tapahtumaympäristönä on kiusatun työpaikka. Työssä koettu kiusaaminen vaikuttaa monin tavoin negatiivisesti työntekijöiden hyvinvointiin, sosiaaliseen elämään ja jopa terveyteen. Peter Randallin (1997, s. 57) mukaan työpaikkakiusaaminen aiheuttaa kiusatulle monenlaisia fyysisiä ja psyykkisiä oireita. Kiusattu voi kärsiä ahdistuksesta, unetto- muudesta tai painajaisista ja kokea mielialan vaihteluja tai aggressioita. Tapahtuneet voivat johtaa liialliseen alkoholin käyttöön, sosiaalisen kanssakäymisen vaikeuksiin tai itsetuhoisiin ajatuksiin tai tekoihin. (Randall, 1997, s. 57.) Useissa tutkimuksissa on osoitettu, että työpaikkakiusaaminen lisää muun muassa sairauspoissaoloja ja mielen-

terveysongelmia ja kiusattu voi harkita jopa alanvaihtoa (Kivimäki ym., 2003; Mikkelsen & Einarsen, 2002; Vartia 2001).

## 2.3 Opettaja kiusattuna

Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) kartoittaa kahden vuoden välein opettajien ja opetusalan henkilöstön työhyvinvointia, työturvallisuutta ja työoloja. Edellinen työolobarometri toteutettiin marraskuussa 2017. Sen tulosten mukaan lähes puolet opettajista kokee työpaikallaan epäasiallista kohtelua ja kiusaamista. Kokemukset siitä ovat lisääntyneet kahden vuoden aikana. Uusimmassa tutkimuksessa viimeisen 12 kuukauden aikana epäasiallista kohtelua tai kiusaamista oli kokenut 47 % opettajista ja vakavaa ja toistuvaa epäasiallista kohtelua tai kiusaamista 22 % vastaajista. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2017, s. 2, 12.) Yliopistonlehtori Matti Meriläinen (2018) Itä-Suomen yliopistosta kertoo kyselystä, johon vastasi 1250 peruskoulun opettajaa ympäri Suomen. Siinä ilmeni, että vastaajista lähes puolet oli kokenut kiusaamista tai epäasiallista käytöstä viimeisen vuoden aikana. Hän pitää lukuja pysäyttävinä verrattuna mihin tahansa muuhun työpaikkaan. (Venhe, 2018.) Opettajat voivat joutua työssään kohtaamaan kiusaamista esimiehen, toisen opettajan tai muun työyhteisön jäsenen, oppilaan tai oppilaan huoltajan taholta. Kyselyyn vastanneet opettajat kokivat, että eniten kiusaamista aiheuttavat oppilaat. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2017, s. 2, 12; Venhe, 2018.) Lisäksi Meriläisen yllätti se, miten moni opettaja elää kiusaamisen pelossa, vaikkei varsinaista kiusaamista olisikaan kokenut. Yli 20 prosenttia kyselyyn vastanneista opettajista oli pelännyt tulevansa kiusatuksi ja joka viikko sitä pelkäsi lähes viisi prosenttia vastaajista. (Venhe, 2018.)

Cantell (2010, s. 75) kirjoittaa, että opettajan työn yksi vaativimmista asioista on joutua olemaan alttiina hyvin henkilökohtaisille kommenteille ja ammattitaidon arvioinnille. Haasteena on se, että kaikilla on käsitys siitä, millainen on hyvä opettaja. Käsittelen seuraavaksi opettajan työn luonnetta, minkä perusteella pyrin lisäämään ymmärrystä opettajan erityislaatuudesta vaarasta joutua oppilaan tai huoltajan kiusaamisen kohteeksi.

### 2.3.1 Opettajan työn luonne

Opettajuuteen liitetään useita ihanteellisia ja epärealistisiakin odotuksia (Koro, 1998, s. 132). Opettajan työn sanotaan muuttuneen viime vuosikymmenien aikana haasteellisemmaksi (Säntti, 2008, s. 7). Siinä edellytetään moniin muihin ammatteihin verrattuna poikkeuksellisen näkyvää esilläoloa sekä omien arvojen ja kasvatusajatusten ilmaistamista (Kiviniemi, 2000, s. 70). Kiviniemi (2000, s. 72) toteaa, että opettajan tulee toimia rehellisesti, oman persoonallisuutensa mukaisesti. Niemi (1986, s. 81) kuitenkin kyseenalaistaa opettajan persoonallisuuden korostamisen, sillä silloin puhutaan opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista ammatin edustajan sijaan. Haastavissa tilanteissa tämä voi johtaa siihen, että opettaja saattaa kokea vaikeuksien johtuvan hänen persoonallisuudestaan ja henkilökohtaisista ominaisuuksistaan (Niemi, 1986.).

Heikkinen (1999) arvioi, että 1960–1970-luvuilla kasvatustieteen tieteellistymisen myötä opettajan persoonallisuutta korostanut lähestymistapa haudattiin suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Syynä tähän hän pitää sitä, että opettajuus nähtiin professiona, joka toteuttaa yhteiskunnassa demokraattisesti sovittuja kasvatuspäämääriä. Opettajalla oli ikään, kokemukseen ja tietoon perustuvaa etäännyttävää auktoriteettia, jota koulu instituutiona tuki omalla arvovallallaan. Yhteiskunnan muutokset ja postmoderni kehitys on johtanut opettajuuden profession heikentymiseen (Heikkinen, 1999), vaikkakin Opetusalan ammattijärjestö (2019) kuvaa edelleen opettajan työtehtävää vaativaksi ammattiprofessioksi. Kuitenkin opettajan työn arvostus on laskenut yhteiskunnassa, mikä näyttäytyy muun muassa vanhempien suhtautumisessa opettajiin (Heikkinen, 1999; Säntti, 2008, s. 17). Kiviniemen (2000, s. 77–78) mukaan opettajat ovat arvioineet, että heidän auktoriteettiasemansa on murentunut myös oppilaiden silmissä. Tämä näkyy muun muassa opettajien arvovallan uhmaamisena ja häiriökäyttäytymisenä (Kiviniemi, 2000, s. 77–78). Säntti (2008, s. 8) vahvistaa, että opettajat kokevat ammatillisen asemansa kyseenalaistuneen. Koulu ei enää välttämättä edusta oppilaille lupasta jostain paremmasta, vaan se saattaa näyttäytyä vanhoillisena ja jopa tarpeettomana laitoksena (Säntti, 2008, s. 17).

Opettajat ovat toisaalta kokeneet, että auktoriteettiaseman muutoksessa myönteistä on se, että opettaja voi näyttää erehtyväisyytensä eikä hänen tarvitse yrittää olla täydellinen (Kiviniemi, 2000, s. 79). Yhteiskunnan odotukset ihanneopettajista ja sen mukainen täydellisyyden vaatiminen on johtanut opettajien täydellisyyden tavoitteluun. Opettajilla saattaa olla työnsä perustana ihanteellisia pyrkimyksiä, joita ei välttämättä ole edes mahdollista toteuttaa (Kiviniemi, 2000, s. 70). Hargreaves (1999, s. 141–157) on

kuvannut, miten epävarmuuden tuntemukset kuuluvat luontaisena osana opettajan työhön. Hänen mukaansa opettajan kuuluu, ettei työ ole koskaan ohi vaan aina voisi tehdä enemmän.

Opettajat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaidensa lisäksi myös monien yhteistyötahojen kanssa (Kiviniemi, 2000, s. 75). Opettajan itsetuntemus on tärkeää vuorovaikutustilanteiden kannalta ja osa opettajan ammattimaista suhtautumista omaan työhönsä. Se auttaa tarpeen vaatiessa suhtautumaan kontrolloidusti esiin tuleviin haastaviin ihmissuhdetilanteisiin. (Kiviniemi, 2000, s. 76.) Opettajan ammatin arvolutautuneisuus tuo haasteita esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyöhön. Opettajan ja koulun arvot voivat poiketa kodin arvoista, ja opettajaa syytetään usein sellaisestakin, mikä on opettajan vaikutusvallan ulkopuolella. (Kauppi, 2015.)

Kiusaamissuhteista, joissa kiusaajana on oppilas tai hänen huoltajansa tiedetään toistaiseksi varsin vähän (Kauppi, 2015, s. 33). Kuitenkin Kaupin ja Pörhölän (2009) tekemä kirjallisuuskatsaus osoittaa, että eri puolilla maailmaa huomattavan monet opettajat joutuvat työssään henkisen ja fyysisen väkivallan kohteeksi oppilaidensa taholta. Käsittelen tutkimuksessani opettajien kiusatuksi tulemisen kokemuksia oppilaan tai huoltajan taholta ja jätän työpaikkakiusaamisen kriteerit täyttävät tapaukset tarkastelun ulkopuolelle.

### **2.3.2 Vertaisrajat ylittävä kiusaaminen**

Jo aiemmin mainittu termi koulukiusaaminen tarkoittaa oppilaiden välistä kiusaamista, jolloin toinen oppilas kiusaa toista oppilasta. Tällöin ajatellaan olevan kyse vertaistasonla ilmenevästä kiusaamisesta. Vertaisilla tarkoitetaan esimerkiksi oppilaan kanssa suunnilleen samalla tasolla kognitiivisessa, emotionaalisessa ja sosiaalisessa kehityksessä olevia henkilöitä. Vertaistasonla ilmenevästä kiusaamisesta on kyse myös sellaisissa tilanteissa, joissa työyhteisössä samantasoisessa asemassa olevat työtoverit kiusaavat toisiaan. Vaikka tämä tapahtuisi koulussa opettajien välillä, kyse ei ole koulukiusaamisesta vaan puhutaan työpaikkakiusaamisesta. (Kauppi, 2011, s. 45–46.) Työpaikkakiusaamisessa saattaa ylittyä myös vertaistason rajat, jolloin kiusaaja ja kiusattu eivät ole samanarvoisessa asemassa vaan kiusaajana on esimerkiksi esimies. Vertaisrajat ylittävä kiusaaminen ei ole vakiintunut termi (Kauppi, 2011, s. 45), mutta koulumaailmassa se on melko kuvaava myös tilanteeseen, jossa kiusaaja ja kiusattu ovat keskenään eri tasoilla, kuten esimerkiksi oppilas ja opettaja ovat. Vaikka opettaja jou-

tuu oppilaan taholta kiusatuksi työssä, ei voida käyttää käsitettä työpaikkakiusaaminen, sillä se on vakiintunut kuvaamaan juuri työyhteisössä ilmenevää kollegoiden tai esimiehen ja työntekijän välistä kiusaamista. Terry (1998, s. 256) päätyi käyttämään termiä "cross-peer abuse" eli vertaisrajat ylittävä kiusaaminen, joka on johdettu mm. Olweuksen (1992) käyttämästä käsitteestä "peer-abuse" eli vertaistasolla ilmenevä. Koen termin kuvaavaksi ja käytän sitä myös omassa tutkimuksessani. Kauppi (2015, s. 47) tosin pitää termin puutteena sitä, että se ei erottele kiusaamisen suuntaa "alhaalta ylöspäin" tai "ylhäältä alaspäin". En koe tätä merkitseväksi puutteeksi tämän tutkimuksen tarkoituksessa.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan oppilaiden tai huoltajien taholta kiusatuksi tulleiden opettajien kokemuksia, joten vertaisrajat ylittävällä kiusaamisella tarkoitetaan tässä kiusaamista, jossa kiusattuna on opettaja ja kiusaajana joko oppilas tai hänen huoltajansa. Vaikka oppilaiden huoltajat ja opettaja ovat molemmat aikuisia, ei heitä ajatella koulu yhteisössä yhdenvertaisessa asemassa oleviksi. Kauppi (2011, s. 46) pitää tähän syynä esimerkiksi sitä, että opettajalla on huoltajiin nähden koulussa huomattavaa valtaa esimerkiksi vastaamalla oppilaiden arvosanojen antamisesta. Kuten aiemmin kiusaamisen määrittelyn yhteydessä tuli ilmi, kiusaamiseen liittyvät yleensä valtasuhteet. Lähtökohtaisesti kiusaajalla on tilanteessa enemmän valtaa – vahvemman on halutessaan helppo kiusata heikompaansa. Valtasuhde kiepsahtaa ikään kuin väärinpäin oppilaan kiusatessa opettajaa.

### **2.3.3 Oppilas kiusaajana**

Koulukiusaamista on tutkittu laajasti, mutta oppilaiden opettajaan kohdistamaa kiusaamista ei ole tutkittu eikä tilastoitu kovin kattavasti (Kauppi & Pörhölä, 2009, s. 49–58). Se on kuitenkin yksi opettajan jaksamiseen vaikuttava tekijä. (Hamarus, 2008, s. 35.) Opettaja on jatkuvasti esillä kriittisen yleisön edessä. Oppilaat seuraavat opettajan toimintaa, puhetta, ilmeitä ja liikkumista ja antavat siitä suoraa palautetta. (Cantell, 2010, s. 72.) Nuoren kanssa toimiva aikuinen joutuu toisinaan sietämään nuoren aikuiseen kohdistamia kielteisiä tunteita ja tunnereaktioiden purkamista. Tämä on luonnollista, mutta näiden vastaanottaminen ei kuitenkaan ole helppoa. Tässä auttaa ymmärrys siitä, ettei hyökkäys ole henkilökohtainen. (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 184.) Opettajien mukaan kouluissa esiintyy yhä enemmän tilanteita, joissa oppilaat uhmaavat opetustapahtumia. Tämä saattaa ilmetä välinpitämättömyytenä tai suoranaiseimpana opettajan tai opetustoiminnan kyseenalaistamisena. (Kiviniemi, 2000, s. 128.) On myös tyy-

pillistä, että oppilaat testaavat uutta opettajaa (Salmivalli, 1998; Terry, 1998). Joskus opettaja voi joutua tunteiden purkauksen kohteeksi vain siksi, ettei nuori uskalla purkaa tunteitaan kotona (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 184). Kiusaamisen syntyyn vaikuttavat niin monet eri tekijät, että yksittäisiä syitä sille, että oppilas kiusaa opettajaa, on mahdotonta määritellä. Lähtökohtaisesti kuitenkin kyse on usein tilanteesta, jossa oppilas kokee tarvetta haastaa opettajan valta-asema ja horjuttaa opettajan ammattitaitoa. (Hamarus, 2008.) Tätä ajatusta vahvistaa myös Fisherin ja Kettl'n selvitys (2003), jossa yli puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista koki kiusaamisen vaikuttavan negatiivisesti opetuksen tasoon. Tämän opettajat kokivat aiheuttavan negatiivisen kierteen, jossa opetuksen tason laskeminen lisää kiusatuksi tulemisen riskiä. (Fisher & Kettl, 2003.) Kokkinos (2007) on todennut oppilaiden ongelmakäyttäytymisen olevan yhteydessä opettajien loppuun palamiseen ja työperäisen stressin kokemiseen. Stressaantuneena opettaja myös sietää oppilaidensa ongelmakäyttäytymistä huonommin (Kokkinos, 2007).

Perusopetuslaissa (luku 7 §29) on säädetty oppilaiden oikeudesta turvalliseen opiskelu-ympäristöön. Opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojelemiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Työntekijää eli tässä opettajaa suojaa vastaavat määritelmät työturvallisuuslain säädöksissä kollegoiden, esimiehen tai ulkopuolisten toimijoiden taholta. Lain tarkoituksena on parantaa työympäristöä ja työolosuhteita työntekijöiden työkyvyn turvaamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä ennaltaehkäistä ja torjua sekä fyysisen että henkisen terveyden haittoja (luku 1 §1). Oppilaat eivät kuitenkaan ole opettajan kollegoita eivätkä esimiehiä, mutta heitä ei voida pitää myöskään ulkopuolisina toimijoina. Opettajalla ei siis ole laissa säädettyä suojaa oppilaiden toteuttamalle kiusaamiselle tai väkivallalle, vaikka moni opettaja kokee epäasiallista kohtelua ja kiusaamista juuri oppilaiden taholta (Kauppi & Pörhölä, 2009; Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2017).

Kiusaamistilanteet saavat usein alkunsa siitä, kun opettaja puuttuu oppilaan sääntöjen vastaiseen toimintaan. (Hamarus, 2008, s. 36.) Kiusaamisen määritelmänä pidetty kiusaajan ja kiusatun vallan epätasapaino ei perinteisellä tavalla toteudu oppilaan ollessa opettajan kiusaajana. Tavallisesti oppilas on opettajaa heikompi osapuoli niin henkisiltä kuin fyysisiltä ominaisuuksiltaan. Valtasuhteisiin perustuvan kiusaamisen määritelmän mukaan opettajan joutuminen oppilaan kiusaamaksi on hyvin poikkeavaa. Kuitenkin OAJ:n selvityksen (2017) mukaan 42 prosenttia peruskoulun opettajista on joutunut kiusaamisen kohteeksi oppilaiden taholta. Terry (1998) kuvaakin valtasuhteen olevan tilannekohtaista. Vaikka oppilaalla ei ole opettajaan nähden institutionaalista valtaa, voi

hänellä olla valta-asema tilanteessa, jossa opettaja ei esimerkiksi opetustilanteesta pääse pakenemaan tai kykene virka-asemansa puolesta puolustautumaan. (Terry, 1998.) Lisäksi kiusaajan valta-asema voi muodostua siitä, että kiusaavalla oppilaalla on oppilasryhmän tuki tai jopa suuri joukko oppilaita alkaa kiusata opettajaa, jolloin vallan epätasapaino muodostuu tästä joukkovoimasta (Kauppi, 2015, s. 58).

Oppilaiden opettajaan kohdistamaa kiusaamista esiintyy kaikissa luvussa 2.1.1 esitellyissä muodoissa. Ongelmalliseksi nousee myös oppilaan ja opettajan erilaiset tulkinnat tilanteesta. Esimerkiksi tilanteet, joissa oppilas toistuvasti häiritsee oppitunteja, kieltäytyy yhteistyöstä (Terry, 1998) tai arvostelee opettajan ammattitaitoa (Kauppi & Pörhölä, 2012) saattavat opettajasta tuntua kiusaamiselta, mutta oppilas ei koe kiusaavansa opettajaa. Kiusaaja on saattanut pitää toimintaansa humoristisena leikinlaskuna, jota ei kannattaisi ottaa vakavasti (Cantell, 2010, s. 128). Kiusaamiseksi tilanteet kuitenkin muuttuvat siinä vaiheessa, kun opettaja kokee tulleen kiusatuksi (Hamarus, 2006; Harjunkoski & Harjunkoski, 1994; Kauppi, 2015). Myös kertaluonteinen kiusaaminen voi opettajan ammatissa saada aikaan pitkäkestoista vahinkoa. Esimerkiksi oppilaan loukatessa opettajaa julkisesti esimerkiksi perättömien juurujen muodossa, voi opettajan maine vahingoittua pitkäksi aikaa. On myös mahdollista, että opettaja kokee kiusaamisen toistuvana, vaikka yksittäinen oppilas tai huoltaja loukkaisi häntä vain kerran. Näin saattaa tapahtua, jos samankaltaiset teot toistuvat usean oppilaan tai huoltajan taholta. (Kauppi, 2015, s. 34.)

### **2.3.4 Oppilaan huoltaja kiusaajana**

Oppilaiden ja opettajien ohella oppilaiden huoltajien rooli kouluyhteisössä on merkittävä ja opettajat kokevat varsin monimuotoista kiusaamista myös huoltajien taholta (Kauppi, 2011, s. 60). Kari Kiviniemi (2000, s. 78) kirjoittaa, etteivät monet vanhemmista enää arvosta opettajan työtä entisaikojen tapaan. Vanhempien vihaiset puhelinsoitot, viestit ja seuraamuksilla uhittelu ovat lisääntyneet (Kiviniemi, 2000, s. 78). Cantell (2011, s. 159–160) vahvistaa, että huoltajien kunnioitus opettajan ammatillista auktoriteettia kohtaan on vähentynyt ja uhkaava ja jopa väkivaltainen käytös opettajia kohtaan on lisääntynyt. Aikaisemmin opettajilla oli arvostettu ammattiasema ja heitä toteltiin, koska ohjeen antaja oli opettaja. Oppilaille opetettiin kotona jo ennen kouluun tuloa, että opettajaa tulee kuunnella. (Eväsoja & Keskinen, 2005, s. 15.) Nykyään, jos huoltajat kokevat koulun säännöt ja ohjeet huonoiksi, heijastuu tämä usein heidän lapseensa, mikä voi vaikuttaa siihen, ettei lapsikaan enää kunnioita opettajaa. (Cantell, 2011, s. 186–187;

Lavanti, 2008, s. 88). Jos huoltajat eivät jostain syystä pidä lastensa opettajasta, voivat he saada lapsensakin halveksimaan opettajaa ja hänen toimintaansa (Lavanti, 2008, s. 88). Cantellin (2011, s. 187) mukaan oppilaan ja opettajan luottamus- ja auktoriteetisuhde kärsii, jos esimerkiksi oppilaan huoltajat kritisovat koulun sääntöjä ja opettajan antamia ohjeita. Tällainen tilanne voi johtaa siihen, että oppilas ei enää usko opettajaa ja kokee saavansa tukea toimintaansa huoltajiltaan (Cantell, 2011, s. 187).

Opettajan ja huoltajien välinen valtasuhde on epäsymmetrinen (Eväsoja & Keskinen, 2005, s. 40; Walker 1998, s. 173). Opettaja on suhteessa pedagoginen asiantuntija ja se, joka ylläpitää valtaa huoltajien ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa (MacLure & Walker, 2000, s. 5–6) sekä on vastuussa siitä, että kodin ja koulun välinen yhteistyö toimii (Nuutinen, 2000, s. 181–182). Walkerin (1998, s. 173) mukaan vanhemmat kokevat olevansa vierailijoita opettajan reviirillä. Walkerin (1998) tutkimuksen mukaan vanhemmat eivät kyenneet puolustamaan omaa mielipidettään opettajan edessä. Opettajat taas suhtautuvat varauksella asiantuntijavallan jakamiseen oppilaiden huoltajien kanssa ja pelkäävät, että vanhemmat arvostelevat tai mitätöivät heidän ammattitaitoaan (Niemi, 2000, s. 24).

Kansainvälisissä tutkimuksissa opettajien koulussa koettujen uhkien ja pelkokokemusten yhteydessä on tullut ilmi huoltajien taholta tulleet kiusaamistilanteet (mm. Fisher & Kettl, 2003; Petersen, Pietrzak & Speaker, 1998). Suomessa huoltajien opettajiin kohdistamaan henkistä ja fyysistä väkivaltaa ovat tarkastelleet esimerkiksi Salmi ja Kivi-vuori (2009). Joskus huoltajat voivat myös tukea tai auttaa lasta opettajan kiusaamisessa. (Hamarus, 2012, s. 78.) Meriläinen (2018) toteaa, että tilanteissa, joissa oppilas ja huoltaja kiusaavat opettajaa yhdessä, opettaja on melko heikoilla (Venhe, 2018). OAJ:n työolobarometrin (2017) mukaan peruskoulun opettajista 31 prosenttia on kohdannut epäasiallista kohtelua ja kiusaamista huoltajien taholta. Useimmiten kiusaaminen ilmenee maineen mustamaalaamisena tai opettajan ammattitaidon tai persoonan julkisena tai yksityisenä arvosteluna (Kauppi, 2011, s. 53). Kauppi (2011, s. 53) viittaa Kaupin ja Pörhölän (2009) toteamukseen, kuinka opettajien ja oppilaiden huoltajien ilmenevä kiusaaminen on aivan erityislaatuista siksi, että usein huoltajan ja opettajan välinen yhteydenpito ja siten myös kiusaaminen tapahtuu viestintäteknologian välityksellä. Lisäksi siihen väistämättä aina liittyy myös oppilas kolmantena osapuolena. Opettajien kokeman vertaisrajat ylittävän kiusaamisen on todettu vaikeuttavan heidän työskentelyään (Fisher & Kettl, 2003), eikä kiusaamista kokenut opettaja välttämättä pysty tekemään yhteistyötä oppilaiden huoltajien kanssa toivotulla tavalla (Kauppi, 2011, s. 59). Opettajan ja huoltajien välistä kommunikointia ei kuitenkaan voi välttää,



sillä kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää ja siitä määrätään perusopetuslaissa (Opetushallitus). On siis tärkeää selvittää, millaisia keinoja opettajilla on kohdata, selviytyä ja ehkäistä mahdollisia kiusaamistilanteita. Käsittelen seuraavassa luvussa yleisesti kiusaamista selviytymistä ja erilaisia selviytymiskeinoja.

## 2.4 Kiusaamisesta selviytyminen

Kiusatuksi tuleminen on kokijalleen yksilöllinen kriisi, joka voi pahimmillaan muodostua hyvin traumaattiseksi kokemukseksi. Pitkään kiusaamisen kohteena olleilla on diagnosoitu posttraumaattinen stressioireyhtymä (PTSD), mutta lyhytkestoisempikin kiusaaminen on kiusatulle stressaavaa. (Vartia-Väänänen, 2003.) Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n työolobarometrin (2017) mukaan joka kymmenes peruskoulun opettaja kertoo olleensa vähintään vuorokauden sairauslomalla epäasiallisen kohtelun ja kiusaamisen vuoksi.

Monissa stressiä käsittelevissä tutkimuksissa on tutkittu laajasti selviytymiskeinoja, joita ihmiset käyttävät stressaavissa ongelmatilanteissa (Hogh & Dofradottir, 2001, s. 486). Heikkilän (1998, s. 32) mukaan käännettäessä englanninkielinen sana *coping* selviytymiseksi voidaan se ymmärtää väärin. Selviytyminen voidaan tulkita lopulliseksi selviytymiseksi hankalasta tilanteesta, jolloin vaihtoehtona on selviytyä tai ei selviytyä. Hänen mukaansa *coping* voidaan myös ymmärtää selviytymiskeinoksi, joka saa aikaan selviytymisprosessin. Aapola ja Kangas (1994, s. 16–17) liittävät selviytymisen käsitteeseen kaikki ne erilaiset suhtautumis- ja toimintatavat, joiden avulla pyritään välttämään, sietämään tai voittamaan hankala tilanne.

Käsittelen tässä tutkimuksessa nimenomaan selviytymiskeinoja, joilla kiusaamistilanteita käsitellään edellyttämättä tilanteen lopullista ratkaisua ja selviytymistä. Heikkilä (1998, s. 32) lainaa Lazaruksen (1966) määritelmää selviytymisen käsitteestä: ”Selviytymisellä eli *copingilla* tarkoitetaan yksilön jatkuvia yrityksiä hallita tilannekohtaisia ulkoisia ja sisäisiä vaatimuksia, jotka yksilö arvioi rasittaviksi tai omat voimavaransa ylittäviksi. Selviytymisen tarkoituksena on hyödyntää ihmisen voimavarat stressissä selviytymisessä ja minimoida tilanteen haittavaikutukset hänen kannaltaan. Selviytyminen ei ole tilanteen täydellistä hallitsemista, vaan myös haitan minimoimista ja siihen mukautumista. *Copingilla* ei siis tarkoiteta välttämättä onnistunutta selviytymistä, riittää kun yrittää tehdä jotain selviytyäkseen tilanteesta.”

Selviytymiskeinot ovat yksilöllisiä ja riippuvat ihmisen persoonallisuudesta, aiemmista kokemuksista, kyvyistä käsitellä tunteita sekä voimavaroista, joita hänellä on käytettävissä selviytymiseen (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi, 2015, s. 95). Selviytymiskeinojen käytössä itsetunto on tärkeä osatekijä, sillä hyvän itsetunnon omaavalla yksilöllä on suurempi kyky käyttää erilaisia keinoja. Heikomman itsetunnon omaava henkilö kokee helpommin, ettei hän voi kontrolloida hänelle tapahtuvia asioita, jolloin hänen selviytymiskeinojen käyttö ei ole tarkoituksenmukaista. (Smith & Mackie, 2000, s. 148–149.) Selviytymiskeinot voivat olla aktiivisia tai passiivisia toiminnallisia ja kognitiivisia yrityksiä sietää, vähentää tai hallita stressiä aiheuttavaa tilannetta. Keinot voivat kohdistua stressin ulkoiseen aiheuttajaan tai henkilön psyykkiseen tilaan, jolloin tavoitteena on saavuttaa stressaavasta kokemuksesta huolimatta psyykkinen tasapaino. Selviytymiskeinot ovat tavoitteellisia tilanteiden hallintakeinoja, jotka syntyvät yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa eri kehitysvaiheiden ja elämäkokemusten myötä. (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi, 2015, s. 95; Punamäki & Puhakka, 1995, s. 199–120.) Selviytymiskeinot voivat siis muuttua ajan myötä ja niitä on mahdollista kehittää (Feldt & Mäkikangas 2009).

Eri selviytymiskeinot eivät ole selvärajaisia tai toisiaan poissulkevia. Ne on kuitenkin perinteisesti stressintutkimuksessa jaettu kahteen pääluokkaan, jotka ovat emotionaaliset eli tunnekeskeiset ja toiminnalliset eli ongelmakeskeiset keinot (Heikkilä, 1998, s. 40–41; Smith & Mackie, 2000, s. 140–145). Käsittelen seuraavissa alaluvuissa erilaisia selviytymiskeinoja tämän jaottelun mukaisesti.

#### **2.4.1 Tunnekeskeiset selviytymiskeinot**

Tunnekeskeisillä selviytymiskeinoilla tarkoitetaan keinoja, joilla ihminen pyrkii lievittämään tilanteesta johtuvia epämiellyttäviä tunteita esimerkiksi välttelemällä, valikoivalla huomioimisella tai tilanteen positiivisten puolien korostamisella. Tunnekeskeisiä keinoja käytetään usein silloin, kun stressaava tilanne vaatii sietämistä tai hyväksyntää, eikä ihminen näe, että tilanteelle olisi mitään tehtävissä. Nämä keinot ovatkin yhteydessä usein työstressiin ja kiusaamiseen. (Hogh & Dofradottir, 2001, s. 485.) Heikkilä (1998) listaa tunnekeskeisiin selviytymiskeinoin hin myös sosiaalisen tunnetuen etsimisen muilta ihmisiltä, jolloin esimerkiksi kiusattu käy tapahtunutta läpi mielessään tai lähipiirinä kanssa päästäkseen yli kokemastaan. Tämän pyrkimyksenä on vähentää stressin aiheuttamaa emotionaalista epämukavuutta (Hogh & Dofradottir, 2001, s. 485).

Kiusaaminen voi kuitenkin aiheuttaa ihmisessä häpeän ja masennuksen tunteita, eikä hän halua tuoda sitä ulkopuolisten tietoon (Hamarus, Holmberg-Kalenius & Salmi, 2015, s. 50), jolloin korostuu tunteiden välttely ja vähättely (Hogh & Dofradottir, 2001, s. 485). Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis ja Gruen (1986, s. 995) käyttävät käsitettä *etäännyttäminen*, joka tarkoittaa sitä, että henkilö jatkaa kuin mitään ei olisi tapahtunut ja yrittää unohtaa stressiä aiheuttavan tilanteen. Tähän liittyy myös pyrkimys nähdä asioiden hyvät puolet. Folkman ym. (1986) luokittelevat selviytymiskeinot kahdeksaan eri luokkaan, joista etäännyttämisen lisäksi tunnekeskeisiin keinoihin sisältyvät *itsekontrolli*, *sosiaalisen tuen etsintä* sekä *pakovälttäminen*. Käyttäessään itsekontrollia selviytymiskeinona ihminen pyrkii säätelemään ja piilottamaan tuntemuksiaan ja kontrolloimaan toimintaansa, jolloin hän pyrkii välttämään toimimasta hätiköidysti. Sosiaalisen tuen etsintä on keino, jossa henkilö hakee tukea toisilta. Tuki voi olla emotionaalista, tiedollista tai materiaalista. Pakovälttäminen tarkoittaa sitä, että ihminen toivoo tilanteen ratkeavan itsestään ja pyrkii siihen asti välttämään stressiä ja negatiivisia ajatuksia aiheuttavien tilanteiden kohtaamista. (Folkman ym., 1986, s. 995.) Tunnekeskeisiin selviytymiskeinoihin sisältyy myös toiminnallisia keinoja, jotka ovat jotain aktiivista toimintaa, kuten esimerkiksi kirjoittaminen tai harrastukset. Toiminnallisuus voi auttaa kiusattua irtautumaan kokemuksistaan ja ottamaan niihin etäisyyttä. (Heikkilä, 1998, s. 198; Smith & Mackie, 2000, s. 148–149.)

#### 2.4.2 Ongelmakeskeiset selviytymiskeinot

Kiusattuja kehoitetaan usein ryhtymään toimenpiteisiin tilanteen ratkaisemiseksi (Vartia & Perkka-Jortikka, 1994, s. 94–102). Ongelmakeskeiset eli käytännön keinot ovat tällaisia aktiivisia yrityksiä puuttua tilanteeseen. Näiden keinojen käyttäminen tarkoittaa sitä, että ihminen pyrkii aktiivisesti ratkaisemaan tilanteen esimerkiksi arvioimalla erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Ongelmakeskeisiä keinoja käytetään silloin, kun ajatellaan, että jotain on tehtävissä tilanteen ratkaisemiseksi. Ongelmakeskeiset selviytymiskeinot ovat yhteydessä ihmisen persoonallisiin ominaisuuksiin liittyviin tekijöihin, kuten esimerkiksi minäpystyvyysuskomuksiin ja optimismiin. (Hogh & Dofradottir, 2001, s. 485.)

Heikkilä (1998, s. 99) listaa ongelma-keskeisiin selviytymiskeinoihin muun muassa yhteydenoton viranomaisiin, esimieheen, luottamushenkilöihin tai terveydenhuoltoon sekä vertaistuen etsimisen. Folkmanin ym. (1986) luokittelusta neljä selviytymiskeinoa kuuluu ongelma-keskeisiin keinoihin. *Vastuullisuuden hyväksyminen* tarkoittaa sitä, että esimerkiksi kiusattu henkilö myöntää oman osuutensa tapahtuneeseen. Hän pyrkii korjaamaan omaa tekemistään ja jopa hyvittämään sen kiusaajalle. *Positiivinen uudelleen*

*arviointi* on keino, jossa ihminen pyrkii näkemään tilanteessa positiivisia merkityksiä, jotka mahdollistavat esimerkiksi ihmisenä kehittymisen. *Yhteenotto* on jopa aggressiivinen pyrkimys muuttaa tilannetta ja saada toinen osapuoli huomaamaan oman osuutensa siinä. *Suunnitelmallinen ongelmanratkaisu* tarkoittaa sitä, kun ihminen analysoi vallitsevan tilanteen ja pyrkii muuttamaan sitä käytännön toimenpiteillä. (Folkman ym. 1986, s. 995.) Tosin Hamaruksen (2006) mukaan kiusaamisongelma on kehittynyt jo liian pitkälle, mikäli joudutaan miettimään interventioita kiusaamistilanteeseen. Tieto riskitekijöistä ja kiusaamisen ennalta ehkäisystä on tärkeää, jotta kiusaamista ei pääse syntymään ja jo tapahtuva kiusaaminen saataisiin loppumaan (Salmivalli, 2003).

### 2.4.3 Kiusaamisen ennaltaehkäisy

Päiväkodeissa, kouluissa ja työpaikoilla voidaan puhua kiusaamisen suhteen ”nollatoleranssista” jolla tarkoitetaan sitä, että yhteisössä ei hyväksytä eikä suvaita minkäänlaista kiusaavaa ja epäasiallista käyttäytymistä. Kiusaamisen ennaltaehkäisy on asia, joihin varhaiskasvatuksessa, kouluissa ja jopa työpaikoilla pyritään panostamaan ja monet kunnat, koulut ja päiväkodit ovat tehneet oppaita kiusaamiseen puuttumiseen ja sen ennaltaehkäisyyn. Päivi Hamarus (2008, s. 125) asettaa eettisyyden keskeiselle sijalle kiusaamisessa. Ellei kiusaajalla ole eettistä ymmärrystä siitä, mikä on toisen kunnioittavaa kohtelemista, hänen on vaikea käyttäytyä siten. Kiusaaja ei välttämättä koe toimintaansa vääräksi vaan voi olla sitä mieltä, että kiusattu on ansainnut kohtelunsa. (Hamarus, 2008, s. 125.)

Kiusaamisen ennaltaehkäisyä on käsitelty paljon ja siihen on tehty erilaisia oppaita ja käsikirjoja, niitä löytyy sekä varhaiskasvatukseen että kouluihin. Riippumatta kontekstista kiusaamisen ennaltaehkäisyssä perusperiaatteet ovat kuitenkin samat: tarkoituksena on, että yksittäinenkään kiusaamisteko ei pääse kehittymään systemaattiseksi kiusaamiseksi (Kirves & Stoor-Grenner, 2011, s. 3; Repo, 2013, s. 13). Kiusaamisen ehkäisemisessä painotetaan kiusaamisen määrittelyä ryhmäilmiöksi, jolloin vaikuttamalla ryhmän toimintaan, voidaan vaikuttaa myös kiusaamisen syntyyn (Repo, 2013; Zins, Elias & Maher, 2007). Päivi Hamarus (2011, s. 134) on kehittänyt koulukiusaamiseen puuttumiseen ja ehkäisyyn vaakamallin. Vaakamallissa kiusaamisen ennaltaehkäisevä puoli rakentuu kiusaamisen ehkäisemiseen liittyvistä teemoista, joita ovat yhteisön sitoutuminen, eettinen tietoisuus, luottamus ja toiminnan tavoitteellisuus, yhteisön suhteet ja verkostot, oppilaan asema yhteisössä, kodin ja koulun yhteys, yhteisön epäviralliset normit ja kulttuuriset arvostukset sekä ilmapiiriä kuvaava ilmaisu: hyvä-

kiva-rento. Vaakamallin perustaksi Hamarus esittää vielä tavoitteen: ”Yhteinen ymmärrys kiusaamisesta ja hyvinvoinnista”. Ajatus tuli esille jo kiusaamisen määrittelyssä, jossa kiusaamisen mahdollistajana pidetään ryhmän kiusaamismyönteistä ilmapiiriä. Kiusaamisen ennaltaehkäisy ja ilmenevään kiusaamiseen puuttuminen edellyttää kiusaamisilmiön kokonaisvaltaista ymmärtämistä (Hamarus, 2006). Vaikka vaakamalli on luotu koulukiusaamiseen puuttumisen ja ehkäisemisen tueksi, löytyy siitä yleisesti kiusaamisilmiön mukaisia teemoja.

#### **2.4.4 Teorian koonti**

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentui kiusaamisen ilmiön ympärille. Ilmiön ymmärtämisen kannalta on tärkeää tutustua kiusaamisen määrittelyyn, sen ilmenemis-  
muotoihin sekä seurauksiin. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää opettajien käyttämiä selviytymiskeinoja heidän kohdatessaan vertaisrajat ylittävää kiusaamista. Tällaisella kiusaamisella tarkoitetaan tilanteita, joissa kiusaajana ei ole opettajan vertainen vaan oppilas tai hänen huoltajansa. Olen teoriaosuudessa esitellyt selviytymiskeinot käyttäen stressintutkimukselle tyypillistä jaottelua tunnekeskeisiin ja ongelmakeskeisiin selviytymiskeinoin. Lisäksi tein katsauksen kiusaamisen ennaltaehkäisyyn.

Vaikka kiusaamisen määrittelyä löytyi monesta kontekstista muun muassa työpaikka-  
kiusaamisen ja koulukiusaamisen yhteydessä, olivat perusperiaatteet kaikissa samat. Kiusaamisen ajatellaan olevan sosiaalisiiin tilanteisiin sidoksissa oleva tapahtuma, jossa kiusaajalla on tietynlainen valta-asema kiusattuun nähden ja kiusaaja pyrkii kiusaamisella korottamaan omaa asemaansa ryhmässä. Kiusaaminen määritellään myös toistuvaksi ja jatkuvaksi, vaikkakin kiusatun subjektiivinen kokemus tuo lisähaasteita määrittelylle ja joissain tilanteissa voi olla tarkoituksenmukaista huomioida myös kerta-  
luonteinen kiusaaminen. Olen kerännyt alla olevaan taulukkoon (taulukko 1) koonnin tutkimukselleni tärkeistä käsitteistä.

Taulukko 1. Teorian koonti

KIUSAAMINEN				
Kiusaamisen määrittely	Kiusaaminen ilmiönä			
	Kiusaamisen muodot			
	Fyysinen	Henkinen	Sosiaalinen	Verkkokiusaaminen
	Kiusaaminen vuorovaikutusilmiönä			
	Kiusaamisen seuraukset			
Opettaja kiusattuna	Opettajan työn luonne			
	Vertaisrajat ylittävä kiusaaminen			
	Oppilas kiusaajana		Oppilaan huoltaja kiusaajana	
SELVIYTYMISKEINOT				
Tunnekeskeiset keinot		Ongelmakeskeiset keinot		
Etäännyttäminen		Vastuullisuuden hyväksyminen		
Itsekontrolli		Positiivinen uudelleen arviointi		
Sosiaalisen tuen etsintä		Yhteenotto		
Pakovälittäminen		Suunnitelmallinen ongelmanratkaisu		
Kiusaamisen ennaltaehkäisy				

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimustehtävän sekä tutkimuskysymykset, jonka jälkeen kerron tarkemmin tutkimukseni toteutuksesta sekä tuloksista.

### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata opettajien kokemuksia kohtaamastaan kiusaamisesta keskittyen nimenomaan tilanteisiin, joissa kiusaajina ovat joko oppilas tai heidän huoltajansa. Pyrin tutkimuksen avulla selvittämään, millaisia keinoja opettajat ovat käyttäneet selviytyäkseen kiusaamisesta sekä ehkäistäkseen kiusaamistilanteita. Tutkimuksessani haen vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä selviytymiskeinoja opettajat ovat käyttäneet jouduttuaan vertaisrajat ylittävän kiusaamisen kohteeksi?
2. Millä tavoin opettajat ovat ennaltaehkäisseet kiusaamistilanteiden syntymistä?

Lähestyin tutkimuskysymyksiäni pyytämällä kirjoitelmia perusopetuksen alakoulun opettajilta löytääkseni vastaukset nimenomaan opettajien kokemuksista todellisessa koulumaailmassa.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni lähestymistapa on kvalitatiivinen eli laadullinen. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kokonaisvaltainen kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161). Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on usein jonkin ilmiön ymmärtäminen ja siinä suositetaan ihmistä tiedonkeruun instrumenttina ja tiedonkeruun menetelmiä, jossa tutkittavien ääni ja näkökulmat tehdään kuuluviksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 164). Tutkimukseni ensimmäinen vaihe mukaili grounded theory -menetelmää. Luomasen (2010) mukaan se sopii sellaisten ilmiöiden ja toiminnan tutkimukseen, josta ei ole olemassa teoreettista ja jäsentynyttä tietoa. Minua kiinnostivat opettajien kokemukset heidän kohtaamastaan kiusaamisesta, mikä esimerkiksi koulukiusaamisen rinnalla on verrattain vähän tutkittu aihe. Kaipasin viitoitusta tutkimukseni teoreettisen taustan luomisessa ja näkökulman valitsemisessa, joten järjestin ryhmähaastattelutilanteen, jossa neljä opettajaa kokoontui vapaamuotoisesti ja löyhällä tehtävänannolla keskustelemaan opettajiin kohdistuvasta kiusaamisesta. Tämän keskustelun pohjalta loin käsityksen aiheesta ja esiin tulleiden asioiden valossa tein suuntaviivat tutkimukselleni. Varsinainen tutkimusaineistoni koostui opettajien kirjoitelmista. Kerron seuraavaksi aineiston keruun vaiheista tarkemmin.

### 4.1 Aineiston keruu

Tutkimusaineistoni keruu oli kaksivaiheinen ja sisälsi kaksi eri keräystapaa; ryhmähaastattelun ( $n = 16$ ) sekä kirjoitelman ( $n = 16$ ). Ensimmäinen vaihe koostui ryhmähaastattelusta tai tarkemmin ryhmäkeskustelusta ja toinen vaihe opettajien kirjoittelusta. Ryhmäkeskustelun avulla rajasin teoriataustan tutkimukselleni. Sen antia käytin myös sekundääriaineistona primääriaineiston eli kirjoitelmien tukena. Aineiston keruun suoritin syys-lokakuussa 2018. Ennen kirjoitelmapyyntöjen lähettämistä pyysin tutkimusluvan kaupungin perusopetuksen johtajalta (Liite 1) sekä tutkimukseen osallistuvien opettajien koulujen rehtoreilta. Opettajia lähestyin sähköpostitse tai oppilaitoksen hallinto-ohjelman kautta (Liite 2). Tutkimuslupapyyntöissä kerroin tutkimukseni aiheen, tarkoituksen sekä menetelmälliset ratkaisut. Lisäksi korostin tutkimukseen osallistuvien

vapaaehtoisuutta sekä anonymiteettiä. Seuraavaksi kerron aineiston keruun vaiheista tarkemmin.

#### 4.1.1 Ryhmäkeskustelu

Aihealueen muotouduttua pyysin neljää luokanopettajaa keskustelemaan kohtaamastaan kiusaamisesta. Opettajat työskentelivät samassa kunnassa ja olivat yhtä lukuun ottamatta tuttuja toisilleen. Ohjeistin opettajia keskustelemaan vapaamuotoisesti kiusaamisesta, jossa kiusattuna on opettaja itse. Keskustelun käynnistyttyä minun ei tarvinnut antaa lisäohjeita tai kysymyksiä, joten käytän tässä termiä keskustelu haastattelun sijaan.

Ajattelin, että haastattelu olisi itselleni luonteva tapa kerätä laadullista aineistoa. Kuten Eskola ja Vastamäki (2015, s. 27) toteavat, yksinkertaisinta on kysyä henkilöltä itseltään, jos halutaan tietää, mitä joku jostakin asiasta ajattelee. Halusin tutkimukseni perustaksi nimenomaan opettajien kokemuksia ja ajatuksia. Kananen (2015, s. 143) mainitseekin haastattelun suositeltavaksi silloin, kun halutaan syvällistä ja laaja-alaista tietoa. Yleisin haastattelumuoto laadullisessa tutkimuksessa on teemahaastattelu (Kananen, 2017, s. 81) ja haastattelurunkoni sisälsikin muutaman teeman. Eskolan ja Suorannan (2008, s. 78) mukaan teemahaastattelurungon rakentaminen vaatii jonkinlaista tietoa tutkittavasta kohteesta. Itselläni oli teoriakirjallisuuden perusteella käsitys siitä, millaista työpaikka- sekä koulukiusaaminen on ja millaisia seuraamuksia sillä voi olla. Pyrin kuitenkin jättämään haastattelun teemat väljiksi, jotta sain kiusaamisilmiön eri osa-alueet monimuotoisesti esille (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 48). Koin tärkeäksi jättää opettajille tilaa kertoa kokemuksistaan ja sanoittaa itse kokemuksiaan kiusaamistilanteista. Ryhmämuotoinen teemahaastattelu muotoutui jo aluksi avoimeksi ryhmäkeskusteluksi (Eskola & Vastamäki, 2015, s. 29). Ruusuvuori ja Tiittula (2017, s. 47) toteavat, että vaikka keskustelu olisi avoin, tutkija yleensä ohjaa tai ainakin suuntaa keskustelua toivottuihin puheenaiheisiin tutkimuksen tavoitteen mukaisesti. Oma tavoitteeni oli nimenomaan hakea tutkimukselleni suuntaa opettajien kokemuksista, joten jättäydyin tietoisesti sivuun haastattelijan roolistani ja annoin opettajien keskustella vapaasti. Opettajien keskustelu keskittyi kiusaamisen kohtaamiseen sekä heidän omaan toimintaansa kiusaamistilanteissa.



#### 4.1.2 Kirjoitelmat

Ryhmäkeskustelun seurauksena lisääntyneen teorian tiedon jälkeen halusin syventää ymmärrystä opettajien kokemuksista ja tuoda kuuluviin tarkemman kuvauksen opettajien kohtaamasta kiusaamisesta ja keinoista siitä selviytymiseen. Siksi pyysin ryhmähaastattelun ja viitekehysten luonnin jälkeen opettajilta kirjoitelmia, jossa he pohtivat kohtaamaansa kiusaamista, sen eri ilmenemismuotoja, vaikutuksia ja omia käyttäytymisstrategioitaan sen suhteen. Lisäsin kiusaamiskäsitteen yhteyteen maininnan myös kertaluonteisesta kiusaamisesta, jotta saisin mahdollisimman kattavan kuvan ilmiöstä, eivätkä opettajat jättäisi vastaamatta, vaikka kokisivat, etteivät he ole joutuneet kiusaamisen kohteiksi. Pyysin näkemyksiä myös siitä, minkä tekijöiden opettajat ovat huomanneet ehkäisevän kiusaamista. Kirje opettajille ja kirjoitelman ohje on nähtävillä liitteessä 2.

Minua olisi menetelmänä kiinnostanut jatkaa ryhmähaastattelun parissa, mutta koin aiheen vaativan enemmän opettajien henkilökohtaista pohdintaa. Lisäksi omakohtainen kiusaamisen kohtaaminen on arka aihe, jonka käsittely voi olla raskasta. Ryhmäkeskusteluun osallistuvien palautteena sain, että välttämättä kaikki eivät halua tai uskalla jakaa kiusaamistilanteiden herättämiä ajatuksia ja tunteita muiden edessä. Toisaalta taas törmäsin tilanteeseen, että kaksi luokanopettajaa halusivat osallistua tutkimukseen, mutta kokivat aiheesta kirjoittamisen haastavaksi tai tilanteiden kuvauksen helpommaksi suullisesti. Toteutin heidän kanssaan heidän pyynnöstään aineiston keruun haastattelemalla. He olivat saaneet saman ohjeistuksen kuin kirjoitelman tekijät, joten he tämän ohjeen perusteella vapaamuotoisesti kertoivat kokemuksistaan ilman lisäksymyksiä. Näistä suullisista kertomuksista toisen nauhoitin ja toisen kirjoitin keskustelutilanteessa muistiin.

En kokenut tarpeelliseksi kerätä kokemuksia suurelta joukolta opettajia, sillä tavoitteenani ei ollut määrällinen analyysi erilaisten selviytymiskeinojen tai kiusaamisen ehkäisykeinojen käytöstä. Minua kiinnosti paneutua syvällisemmin muutamiin tapauksiin ja etsiä erilaisten opettajien kokemuksista eroja ja yhtäläisyyksiä. Eskola ja Suoranta (2008, s. 18) kirjoittavatkin, että laadullisessa tutkimuksessa voidaan keskittyä myös pieneen määrään tutkittavia tapauksia, jolloin niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Keräämäni aineisto tuntui kylläntyneen eli opettajien kirjoitelmissa toistui samat asiat. Koska hain tutkimuskysymykseeni vastausta nimenomaan opettajien kokemusten valossa, toteutin kohdejoukon valinnan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 164). Valitsin kirjoitelman kirjoittajiksi joukon

opettajia, joilla on erilaiset työhistoriat ja eri pituiset työkokemukset. Eskola ja Suoranta (2008, s. 18) toteavat, että tällaisessa harkinnanvaraisessa otannassa tai näytteessä, jollaisesta laadullisessa tutkimuksessa usein on kyse, aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei tule pitää sen määrää vaan laatua. Lähetin tutkimukseen osallistumispyynnön kolmelle rehtorille ja pyysin joko heitä välittämään viestin opettajille tai vaihtoehtoisesti halutessaan antamaan minulle luvan lähestyä opettajia. Kerroin ohjeessa, että kaikki vastaukset ovat tervetulleita – pitkät ja lyhyet. Lähestyin aluksi 20 opettajaa, sillä oletuksella, että suurin osa jättää vastaamatta. Kirjoitelmia palautettiin minulle 14 kappaletta ja lisäksi kaksi opettajaa tarjoutui haastateltaviksi.

Annoin mahdollisuuden palauttaa kirjoitelman joko sähköpostilla tai postitse paperisena versiona, jolloin vastaaja voi olla varma, etten edes minä tutkijana tiedä, kenen vastauksesta on kysymys. Sähköpostipalautukseen ohjeistin liittämään kirjoitelman liitetiedostona nimettynä ”kirjoitelma graduun”. Näin sain tallennettua kirjoitelmat yhteiseen kansioon yhdistämättä tiettyä opettajaa tiettyyn kirjoitelmaan. Kaikki kirjoitelmat sain sähköpostitse. Tallensin ne haastattelulitterointien kanssa samaan tiedostoon ja numeroin ne satunnaisesti (1-16) vasta sen jälkeen, kun kaikki olivat saapuneet. Näin varmistin sen, ettei kirjoitelmien saapumisjärjestys vaikuta numeroon, eikä kirjoitelmat sitten ole kohdistettavissa kirjoittajaan. Sähköpostit poistin varmistettuani, että olin tallentanut kaikki kirjoitelmat.

Tutkimukseen osallistuvat opettajat ovat 25–55-vuotiaita ja heillä on työkokemusta viidestä vuodesta 28 vuoteen. He ovat alkuperäiseltä koulutukseltaan luokanopettajia. Kirjoitelmien kirjoittaneista opettajista viisi oli suorittanut lisäksi erilliset erityisopettajan opinnot. Heistä kaksi työskenteli kirjoitelman kirjoittamishetkellä luokanopettajana ja kolme erityisluokanopettajana.

## 4.2 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään opettajien käyttämiä selviytymiskeinoja heidän kohdatessaan vertaisraajat ylittävää kiusaamista. Tarkastelun kohteena ovat nimenomaan opettajien kirjoituksissaan kuvaamat omat kokemukset, joten koin tutkimuksen mukaiseksi analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Kuten aineiston keruu, myös aineiston analyysi oli kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoni koostui ainoastaan ryhmähaastattelusta ja sen litteraatista. Tuomi ja Sarajärvi

(2018, s. 122) esittelevät Milesin ja Hubermanin (1994) kuvauksen aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysin kolmevaiheisesta prosessista, jossa ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi eli pelkistäminen, toinen vaihe on aineiston ryhmittely ja kolmas teoreettisten käsitteiden luominen. Tein näistä kaksi ensimmäistä vaihetta ryhmäkeskustelun litteraatin kohdalla. Etsin aineistosta ensin laadullisesti ilmiöitä, jotka opettajien keskustelun perusteella liittyivät kiusaamisen kohtaamiseen tai siitä selviytymisen. Tämän jälkeen tein määrällisen analyysin ja laskin tiettyjen mainintojen yleisyyttä. Tämän avulla kartoitin aiheeseen syvällisemmin liittyvät ilmiöt. Analyysini toinen vaihe oli syvällisempi ja tutkimukseni pääanalyysi. Siinä aineistona olivat ryhmähaastattelu, yksilöhaastattelut sekä kirjoitelmat.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 123) ovat tehneet kaavion, jossa esitetään tutkimusaineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen tarkemmin jaettuna useampaan vaiheeseen. Kaavio on nähtävillä alla (kuvio 2).



Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) jakavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin kahdeksaan eri vaiheeseen. Kerron oman tutkimukseni analyysistä näiden vaiheiden avulla. Alla olevassa taulukossa (taulukko 2) vasemmassa sarakkeessa on Tuomen ja Sarajärven nimeämä analyysin vaihe. Oikeanpuoleisessa sarakkeessa kerron, miten se vaihe näyttyi oman tutkimukseni aineiston analyysissa.

Taulukko 2. Tutkimusaineistoni aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen vaiheittain Tuomea ja Sarajärveä (2018, s. 123) mukaillen.

<i>Haastattelujen kuunteleminen ja aukikirjoitus sana sanalta</i>	Aineistoni koostui ryhmäkeskustelunauhoitteesta, yhdestä yksilöhaastattelunauhoitteesta, yhdestä keskustelun lomassa muistiinkirjoitetusta haastattelusta sekä 14 kirjoitelmaa. Kuuntelin ja litteroin aineistoni itse. Haastattelujen litteroinnista kerroin tarkemmin aineiston keruun yhteydessä luvussa 5.1. Kirjoitelmien osalta tässä vaiheessa en tehnyt mitään, koska ne olivat jo tarvittavassa kirjallisessa muodossa.
<i>Haastattelujen, dokumenttien ym. aineistojen lukeminen ja sisältöön perehtyminen</i>	Kun ryhmähaastattelu ja yksilöhaastattelu olivat litteroitu, olivat kaikki aineistot kirjallisessa muodossa. Olin tallentanut sähköpostiini saamani kirjoitelmat yhteiseen kansioon. Tulostin kaiken kirjallisen aineiston ja merkitsin tulosteet antamillani vastaajakoodinumeroilla. Olin lukenut koko aineiston vähintään kertaalleen läpi, mutta tässä vaiheessa perehdyin tulostettuihin kirjoitelmiin ja haastattelulitterointeihin perusteellisemmin.
<i>Pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja alleviivaaminen</i>	Tulostetuista versioista merkitsin kohdat, jotka mielestäni olivat epäolennaisia tutkimukseni kannalta. Tällaisia kohtia olivat esimerkiksi yksityiskohtaiset kuvaukset koulukuraattorin tai rehtorin toiminnasta tai muusta moniammatillisesta yhteistyöstä. Näistä kohdista jätin tarkasteltavaksi osiot, joissa kuvattiin opettajan omaa toimintaa tai tunteita. Tämän jälkeen aloin eri värein erotella mielestäni erilaisiin ilmiöihin liittyviä ilmaisuja. Määrittelin aluksi analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, mutta huomasin tutkimukseni kannalta mielekkäämmäksi huomioida myös lauseet ja jopa yksittäiset sanat. Tällaisia kohtia aineistossa oli muun muassa opettajan työuran ja -kokemuksen määrittämiseen liittyvistä maininnoista esimerkiksi ”silloin ennen, kun aloitin, valmistumisen jälkeen, aluksi, nyt, myöhemmin ja sitten”.

<p><i>Pelkistettyjen ilmausten listaaminen</i></p>	<p>Tein kaksisarakkeisen taulukon, johon vasemmanpuoleiseen sarakkeeseen keräsin aineistosta värikoodaamani alkuperäisilmaukset ja oikeanpuoleiseen sarakkeeseen pelkistin ilmauksen. Esimerkki taulukosta:</p> <table border="1" data-bbox="644 374 1394 562"> <tr> <th>Alkuperäisilmaukset</th><th>Pelkistetyt ilmaukset</th></tr> <tr> <td>Itse koen, että asian jakaminen kollegojen kanssa ”pienentää” ongelmaa. Työkokemuksen myötä on oppinut suhteuttamaan asioita.</td><td>Esimerkit selviytymisestä Maininta työkokemuksesta</td></tr> </table>	Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Itse koen, että asian jakaminen kollegojen kanssa ”pienentää” ongelmaa. Työkokemuksen myötä on oppinut suhteuttamaan asioita.	Esimerkit selviytymisestä Maininta työkokemuksesta
Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset				
Itse koen, että asian jakaminen kollegojen kanssa ”pienentää” ongelmaa. Työkokemuksen myötä on oppinut suhteuttamaan asioita.	Esimerkit selviytymisestä Maininta työkokemuksesta				
<p><i>Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista</i></p>	<p>Luin tarkasti läpi aineiston koodatut alkuperäisilmaukset ja pelkistetyt ilmaukset ja tarvittaessa muokkasin niitä. Tein uudet värikoodaukset pelkistettyjä ilmauksia varten ja merkitsin samankaltaisuuksia samanvärisiksi. Tarkastelin aineistosta myös mahdollisia erilaisuuksia, jotka merkitsin numerokoodein.</p>				
<p><i>Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely/ yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen</i></p>	<p>Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124) mukaan aineiston ryhmittelyssä etsitään samankaltaisuuksia ja/ tai eroavaisuuksia. Aloitin etsimällä aineistosta samankaltaisuuksia, koska koin sen auttavan minua ryhmittelyn alkuun. Tein toisen kaksisarakkeisen taulukon, johon vasemmanpuoleiseen sarakkeeseen sijoitin pelkistetyt ilmaukset ja oikeanpuoleiseen sarakkeeseen hahmottelin alaluokat sisältöä kuvaaviksi. Esimerkki taulukosta:</p> <table border="1" data-bbox="644 1261 1394 1417"> <tr> <th>Pelkistetyt ilmaukset</th><th>Alaluokat</th></tr> <tr> <td>Maininta työkokemuksesta</td><td>Vähän kokemusta Jonkin verran kokemusta Paljon kokemusta Lisäkoulutus</td></tr> </table>	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Maininta työkokemuksesta	Vähän kokemusta Jonkin verran kokemusta Paljon kokemusta Lisäkoulutus
Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat				
Maininta työkokemuksesta	Vähän kokemusta Jonkin verran kokemusta Paljon kokemusta Lisäkoulutus				
<p><i>Alaluokkien yhdistäminen ja niistä yläluokkien muodostaminen</i></p>	<p>Keräsin aluksi alaluokat ryhmiin, joiden perusteella loin yläluokat, joita olivat <i>kiusaaminen</i>, <i>kiusaaja</i>, <i>kiusaamisen syy</i> ja <i>tunnekeskeinen selviytymiskeino sekä ongelmakeskeinen selviytymiskeino</i>. Esimerkki taulukosta:</p> <table border="1" data-bbox="644 1713 1394 1870"> <tr> <th>Alaluokat</th><th>Yläluokat</th></tr> <tr> <td>Syy kiusatussa Syy kiusaajassa Ulkopuolinen syy</td><td>Kiusaamisen syy</td></tr> </table>	Alaluokat	Yläluokat	Syy kiusatussa Syy kiusaajassa Ulkopuolinen syy	Kiusaamisen syy
Alaluokat	Yläluokat				
Syy kiusatussa Syy kiusaajassa Ulkopuolinen syy	Kiusaamisen syy				

<i>Yläluokkien yhdistäminen pääluokiksi tai yhdistäväksi luokaksi ja kokoavan käsitteen muodostaminen</i>	Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 125) käyttävät tästä osiosta nimeä abstrahointi eli käsitteellistäminen. Siinä erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja tämän valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tässä vaiheessa pääluokiksi muodostuivat <i>kiusaaminen, kiusaaja ja selviytymiskeino</i> .
---	--

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia. Ensin luokittelen käsitteet ja ilmaukset, joita opettajat kirjoitelmissaan käyttivät. Tämän jälkeen esittelen lainausten avulla opettajien kokemuksia peilaten niitä tutkimuskysymyksiini ja taustateoriaan.

## 5 Tutkimustulokset

Kaikilla kirjoitelman palauttaneilla opettajilla ei ollut kokemuksia pitkäkestoisesta kiusaamisesta. He kertoivat kertaluonteisesta kiusaamisesta ja arvostelusta, joka käsitteenä löytyi suurimmasta osaa tutkimukseen osallistuneiden opettajien kirjoitelmista. Koska kirjoitelman ohjeistus oli väljä, ei kirjoitelmien käsitteistökään ole täysin yhdenmukaista. Tulosluku rakentuu siten, että aluksi esittelen opettajien kirjoitelmissa esiintyneitä käsitteitä ja määritelmän, jonka mukaisesti käytän niitä tulosluvussa. Sen jälkeen käsittelen tarkemmin tutkimukseni tuloksia. Tutkimustulosten raportoinnin tueksi olen luonut käsitekaavioita.

### 5.1 Opettajien kirjoitelmissa käyttämät käsitteet

Opettajat kertoivat kirjoitelmissaan kohtaamastaan kiusaamisesta sekä käyttämistään keinoista selviytyä ja ehkäistä sitä. Olen kerännyt alla olevaan taulukkoon (Taulukko 3) opettajien käyttämät käsitteet, jotta ne voidaan yhdistää samaa tarkoittaviin aiheisiin. Käytän tulosluvussa esimerkiksi sanaa huoltaja myös tarkoittaessani opettajien kirjoitelmissa esiintyviä termejä vanhempi, isä, äiti, perhe tai koti. Taulukon ylin rivi vastaa käsitteitä, joita käytin opettajille lähettämässäni kirjoitelmapyyynnössä. Tulosluvussa käyttämäni käsitteet näkyvät laatikoissa taulukon alalaidassa ja niiden yläpuolella opettajien kirjoitelmissa esiintyvät termit.

Taulukko 3. Aineistossa esiintyvien käsitteiden luokittelu.

Kiusaaminen	Kiusaaja	Selviytymiskeino
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arvostelu</li> <li>• Häirintä</li> <li>• Huutelu</li> <li>• Haukkuminen</li> <li>• Valitus</li> <li>• Uhkailu</li> <li>• Halveksunta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilas               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tyttö</li> <li>• Poika</li> </ul> </li> <li>• Huoltaja</li> <li>• Vanhempi               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Äiti</li> <li>• Isä</li> </ul> </li> <li>• Perhe</li> <li>• Koti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keino</li> <li>• Selviytymiskeino</li> <li>• Ratkaisumalli</li> <li>• Ongelmanratkaisu</li> <li>• Seuraus</li> <li>• Tapa</li> </ul>
Kiusaaminen Arvostelu	Oppilas Huoltaja	Selviytymis- keino Ratkaisu

Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla opettajilla ei ollut kokemusta tämän tutkimuksen teoriaosuudessa esitellyn kiusaamisen määrittelyn mukaisesta kiusaamisesta, jonka ajatellaan olevan jatkuvaa tai toistuvaa. Tuloksissa kiusaamiseksi luokitellaan myös kertaluonteinen kiusaaminen, jonka opettajat ovat kokeneet kiusaamisen kriteerit täytyväksi, mutta nimensä mukaisesti se on tapahtunut vain kerran tai harvoin. Tällainen kertaluonteinen kiusaaminen kuitenkin käsittää kaikki kiusaamisen muodot eli fyysisen, henkisen, sosiaalisen ja verkkokiusaamisen. Eräs opettaja kirjoitti näin: *”Käsitettä kiusaaminen on vaikea käyttää omassa tekstissä, koska en ole kokenut, että minua olisi kiusattu koskaan”*. Tämän takia käytän tässä tulosluvussa kiusaamisen ohella käsitettä arvostelu. Arvostelu-termi esiintyi useassa opettajien lähettämissä kirjoitelmissa kuvaamaan kertaluonteista opettajaan kohdistuvaa häiritsevää käytöstä ja kommentointia esimerkiksi opettajan ulkonäöstä tai toimintatavoista, kuten esimerkiksi yksi kirjoitelman lähettäneistä opettajista kertoi: *”Oppilaat olivat innoissaan nuoresta opesta, mutta toisaalta myös halusivat testata, mikä olen naisiani. Tuli kyllä kommenttia tukasta, vaatteista, puhetavasta, jos oli meikkiä tai jos ei ollut meikkiä. Aika vapaata riistaa opettaja on... Ehkä ei ihan kiusaamiseksi voi laskea, mutta osa kyllä varmasti myös tavoitteli mielen pahoittamista.”*

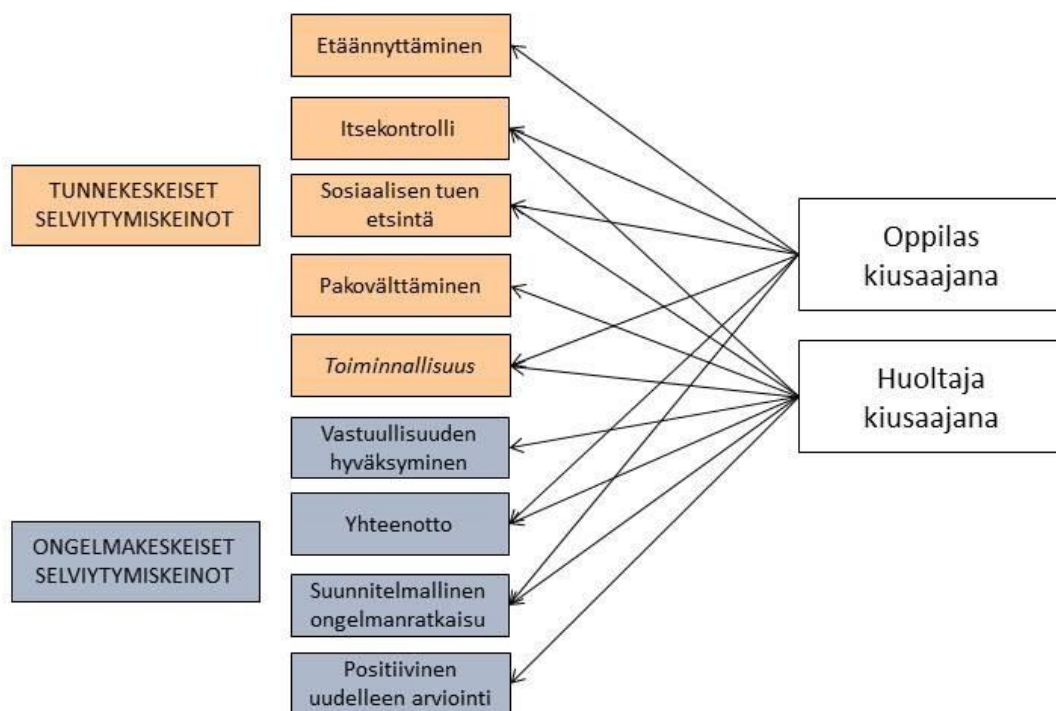
Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut määritellä kiusaamiskäsitettä tai selvittää tarkemmin kiusaamisen yleisyyttä tai opettajien kokemuksia kiusaamisesta ja sen muodoista. Tutkimuksen intressi keskittyy opettajien käyttämiin selviytymiskeinoihin ja kokemuksiin kiusaamisen kohtaamisesta ja ehkäisemisestä. Opettajien kirjoitelmissa nä-

kyi myös ajatus siitä, minkä opettajat ovat kokeneet olleen kiusaamisen aiheuttajana. Seuraavassa luvussa perehdytään näihin aineistossa esiintyviin opettajien kokemuksiin. Sen jälkeen esittelen opettajien käyttämiä selviytymiskeinoja vertaisraajat ylittävään kiusaamiseen. Selviytymiskeinojen ryhmittelyn pohjana olen käyttänyt luvussa kolme esiteltyä jaottelua tunnekeskeisiin sekä ongelmakeskeisiin keinoihin sekä vielä tarkemmin mukaillut Folkmanin ym. (1986) käyttämää selviytymiskeinojen jaottelua kahdeksaan eri luokkaan, joita ovat etäännyttäminen, itsekontrolli, sosiaalisen tuen etsintä, pakovälttäminen, positiivinen uudelleen arviointi, vastuullisuuden hyväksyminen, yhteenotto sekä suunnitelmallinen ongelmanratkaisu.

## 5.2 Opettajien käyttämät selviytymiskeinot

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käyttämiä selviytymiskeinoja heidän kohdatessa vertaisraajat ylittävää kiusaamista. Aineistosta löytyi mainintoja, jotka viittasivat Folkmanin ym. (1986) jaottelun mukaisista tunnekeskeisistä selviytymiskeinoista etäännyttämiseen, itsekontrolliin, sosiaalisen tuen etsintään ja jonkun verran myös pakovälttämiseen. Jälkimmäistä esiintyi nimenomaan kiusaamistilanteissa, joissa kiusaajana olivat oppilaiden huoltajat, sillä opettaja ei työssään pystyisikään välttelemään kanssakäymistä oppilaiden kanssa. Tosin myös oppilaiden kiusatessa opettajaa etäännyttämiskeinoin liittyi pakovälttämiseen kuuluva toivo siitä, että tilanne ratkeaisi itseltään. Neljän Folkmanin ym. (1986) nimeämän tunnekeskeisen selviytymiskeinon lisäksi opettajat käyttivät myös toiminnallisia keinoja, joita olivat esimerkiksi huumori, harrastukset ja liikunta. Ongelmakeskeisistä selviytymiskeinoista opettajien kirjoitelmissa esiintyi vastuullisuuden hyväksyminen, yhteenotto sekä suunnitelmallinen ongelmanratkaisu. Mainintoja, jotka viittasivat positiivisen uudelleen arvioinnin keinoon, löytyi aineistosta vain muutama. Opettajien käyttämissä keinoissa oli eroja riippuen siitä, oliko kiusaajana oppilas vai huoltaja. Esimerkiksi etäännyttämistä opettajat käyttivät oppilaan kiusatessa, mutta eivät huoltajien ollessa kiusaajina. Alla olevassa kaaviossa (kuvio 3) näkyvät selviytymiskeinot ryhmiteltynä kiusaajan mukaisesti.





Kuvio 3. Opettajien käyttämät selviytymiskeinot yhdistettynä kiusaavaan tahoon

Yllä olevassa kuviossa (kuvio 3) on nähtävillä, että opettajat käyttivät sekä tunne- että ongelmakeskeisiä selviytymiskeinoja kohdatessaan vertaisraajat ylittävää kiusaamista. Opettajat käyttivät tunnekeskeisiä toimintatapoja useammin silloin, kun kiusaajan oli oppilas. Ongelmakeskeisistä selviytymiskeinoista opettajat käyttivät kaikkia tapauksissa, joissa kiusaajan oli huoltaja, mutta vain kahta kiusaajan ollessa oppilas. Seuraavissa alaluvuissa kerron opettajien käyttämistä selviytymiskeinoista jaoteltuna tunnekeskeisiin ja ongelmakeskeisiin keinoihin.

### 5.2.1 Opettajien käyttämät tunnekeskeiset selviytymiskeinot

Opettajat kuvailivat tilanteita, joissa he olivat kiusaamis- tai arvostelutilanteissa pyrkineet lieventämään tilanteesta johtuvia epämiellyttäviä tunteita. Opettajat käyttivät tällaisissa tilanteissa tunnekeskeisiä keinoja näkemättä, että tilanteelle olisi jotain tehtävissä. Kirjoitelmista löytyi kokemuksia, joissa opettajat olivat pyrkineet joko tietoisesti salaamaan tapaukset kollegoiltaan tai muuten jättäneet asian huomioimatta. Tällaisia etäännyttämiskeinoja opettajat käyttivät tilanteissa, joissa he olivat kohdanneet kiusaamista oppilaan tai oppilasjoukon taholta. Opettajat kokivat itsensä epävarmoiksi, eivätkä kertomalla muille halunneet paljastaa omaa osaamattomuuttaan. He ajattelivat olevansa ainoita, joilla on tällaisia haasteita ja pohtivat jopa sopivuuttaan alalle. Opetta-

jat pyrkivät unohtamaan kiusaamistilanteen ja yrittivät jatkaa kuin mitään ei olisi tapahtunut. Tällaisissa tilanteissa opettajat myös toivoivat tilanteen ratkeavan itsestään.

Jotenkin vaan, kun olin niin epävarma itsestäni, niin otin kaiken aika raskaasti. Ehkä olisi auttanut, että olisi jollekin sanonut, miltä tuntuu. Mutta jotenkin sitä ei halunnut paljastaa omaa osaamattomuuttaan. Kun muutenkin oli vähän se just-valmistunut-yli-innokas-uusi-ope.

Aluksi ihan pyrin siihen, että jos en ajattele asiaa, se menee ohi. Tai ehkä olen vain ajatellut, että vain minulle tapahtuu tällaista, joten parempi olla valittamatta.

Opettajat myös pyrkivät säätelemään tuntemuksiaan ja toimintaansa kohdatessaan kiusaamista. Tällöin opettajat ottivat itselleen aikaa, jotta he pystyisivät välttämään tekemästä hätiköityä tai liian tunteellista päätöstä. Opettajat turvautuivat ”ammattiminään” tilanteissa, joissa henkilökohtaiset tunteet nousivat pintaan. Itsekontrollia opettajat käyttivät sekä sellaisissa tilanteissa, joissa kiusaajana oli oppilas että sellaisissa, joissa kiusaajana oli huoltaja.

Meinasi oma minä pettää, mutta onneksi ammattiminä piti pokan. Vedin aina sen oppilaan kohdalla tietoisesti persoonan syrjään ja toimin harkitusti ja jopa etäisesti. En halunnut tehdä pikaisia ratkaisuja tunteiden vallassa.

Luokasta en ole ketään ikinä lähettänyt. Paitsi yhden kerran rehtorille, kun oppilas heilui jatkuvasti ja tahallaan saksien kanssa. Itse olen poistunut ”monistamaan” tai ”printtaamaan” jotain, jos huomaa, että alkaa pinna kiristyä. Vähän kun käy hönkimässä, niin osaa taas ottaa ammattiminän esiin.

Yritän aina laittaa tilanteen perspektiiviinsä ja tunteet kohdalleen. Ajattelen, että nyt musta tuntuu tältä ja se on ihan ok. Tiedän, että olen toiminut ohjeiden mukaan, joten voin seistä tekemiseni takana.

Olin ajatellut, että minä olen sitten tosi kiva ope, kun töihin pääsen. Jotenkin kuitenkin ajauduin tilanteeseen, että vedin ihan tosi tiukkaa linjaa kurin kanssa. Ja kun en jotenkin uskaltanut päästää edes oppilasta vessaan kesken tunnin, kun ajattelin, että tuleekohan se takaisin tai onko sillä edes hätä vai haluaako se vaan häiritä ja pois tunnilta. Oma keinoni sitten oli vetää hillitön auktoriteettidiktaattori meininki ja olin ylpeä siitä, miten tiukka osasin olla. Kuitenkin sitten oli aika paha olla illalla.

Opettajat kokivat erittäin tärkeäksi, ettei yhteydenpitoa huoltajien kanssa tehdä hätiköidysti tunteiden vallassa. He painottivat, että esimerkiksi ennen viestin lähetystä kannattaa ottaa aikaa rauhoittuakseen ja lukeakseen viestin uudelleen. He pyrkivät pitämään viestien sisällön ja kirjoitusmuodon asiallisena, jopa muodollisena ja suojelivat omaa persoonaansa ammattikielen avulla.

Näihin (kiusaamistilanteisiin) on aina pyrittävä ottamaan aikaa. Esimerkiksi kotiin ei kannata hätiköidysti tunteenpuuskassa kirjoittaa/ ottaa yhteyttä. Ottaa ensin itselleen aikaa ja antaa vähän tunteiden laskea.

Aina otettava aikaa näihin, heti ei kannata alkaa selvittämään tai vastaamaan koteihin...oman tunteen on laskettava ensin.

Mitä vaikeampaa tai vakavampaa viestiä kirjoitan, sitä enemmän käytän sen työstämiseen aikaa: en lähetä sitä heti eteenpäin, vaan luen sen vielä uudestaan esim. muutaman tunnin päästä tai seuraavana päivänä.

Jos luen myöhemmin viestejä, en edes tunnista niitä omikseni. En näe niissä mitään itsestäni. Yritän vain olla ”opettaja”, etteivät vanhemmat saa uusia hyökkäyksen aiheita minua kohtaan.

Itsekontrollin lisäksi opettajat käyttivät viestien sävyn tarkastamiseen myös kollegoiden apua. Kollega, joka ei ole ollut kiusaamistilanteessa läsnä, kykenee arvioimaan keskustelua neutraalimmin. Myös kielellisten väärinymmärrysten riski pieneni. Haastavissa tilanteissa opettajat myös luottivat puhelinsoittoon viestien sijaan, jotta tekstin tulkintamahdollisuus pienenisi. Tällaisten viestien lähettämisen jälkeen opettajat kokivat itsensä rauhallisemmiksi, eivätkä joutuneet jännittämään huoltajien reaktioita. Vaikka viestit olivat yksittäiseltä opettajalta, opettajat kokivat, että olivat saaneet niihin kollegalta tukea.

Jos mahdollista luetutan viestin vielä työparillani/ luottokollegallani.

Luotan enemmän puhelinsoittoon tai tapaamiseen kuin viestiin, sillä kirjoitetun viestin voi helposti tulkita väärin, eikä viestissä voi samalla täydentää tai pehmentää asiaansa. Jos kuitenkin pitää viestejä lähettää, pyrin luetuttamaan sen kollegalla.

Kyllä minä pyrin siihen, että joku kollega ehtisi vaikean viestin lukea. Tai olla kuuntelemassa puhelua. Vaikka itse asian hoidankin, on selusta turvattu, kun en ole yksin asian kanssa.

Opettajat luottivat kollegoiden apuun myös muuten. Etenkin tilanteissa, joissa kiusaajana oli huoltaja, opettajat hakivat tukea työyhteisöstä kollegoilta tai esimieheltä. Opettajien kohdatessa kiusaamista oppilaiden taholta, opettajat kertoivat asiasta kollegalle tai esimiehelle, mikäli eivät kokeneet itseään ammatillisesti epävarmoiksi. Tämä ilmeni siten, että kokeneet opettajat joko itse kertoivat jakavansa kiusaamistilanteet kollegoiden kanssa tai kirjoituksissa oli katkelmia, joissa opettajat kertovat kokeneemman kollegan tekevän niin.

Kokenut opettaja sanoi, että hän puhuu kaikki pienetkin jutut, mitkä tietää jäävän muuten painamaan ja mietityttämään. Kun sen sanoo ääneen, vaikkakin suunnilleen peilille, se jotenkin saa uuden mittasuhteen. Yleensä kun sanoo sanasta sanaan oppilaan kommentin alkaa lähinnä naurattaa, kun se ei istu omaan suuhun ollenkaan.

Itse kyllä olen huomannut parhaaksi ihan avoimesti kertoa, mitä oppilaat tai vanhemmat arvostelevat. Joutuuhan siinä toki omia tekemisiään muiden kanssa puimaan ja pohtimaan, mutta missään tapauksessa ei kyllä pitäisi vaan ajatella, että kyllä tämä ohi menee. Ainakaan missään vakavammissa kiusaamistilanteissa. Tutkimus päälle vaan, mikä siellä taustalla on ja sitten kaikki apu vastaan. Rehtorilta, muilta opettajilta yms. Eiköhän kaikki opettajat joudu kuuntelemaan arvostelua. Ei tosiaankaan pidä ajatella, että tää olen nyt minä vaan ja tää on nyt minun syyni. Rohkeasti vaan härkää sarvista!

Tämä poika ja muutama muu oppilas vanhempineen työllistivät niin paljon, että olin jo vaihtamassa ammattia. Se onkin ainoa kerta, kun olen katunut ammatinvalintaani. Tämä tapaus on myös ainoa, joka on ”tullut uniini”. Silloin osallistuin myös työnohjaukseen, jonka kylläkin koin ihan turhaksi. Näistä tapauksista olen päässyt yli keskustelemalla avoimesti tapauksista.

Sosiaalinen tuen etsintä oli tärkeä keino, jota kokeneemmat opettajat käyttivät. Tällöin opettajat jakoivat kiusaamistilanteet kollegoiden kanssa. Sosiaalisen tuen etsintään liittyi usein myös kollegoiden välinen huumori. Huumori on yksi tunnekeskeisiin selviytymiskeinoihin sisältyvistä toiminnallisista keinoista, joita ovat myös esimerkiksi harrastukset ja liikunta. Toiminnallisuus voi auttaa kiusattua irtautumaan kokemuksistaan ja tällaisia kokemuksia löytyi myös aineistosta.

Sitten niitä juttuja jutellaan opettajien kanssa. Ehkä välillä vähän ronskistikin. Ei kai saisi oppilaista ja vanhemmista ihan niin puhua (tosin nimettömästi tietenkin), mutta ehkä se on yksi tapa päästellä itseltä vähän höyryjä. Ja jotenkin siinä tajuaa, millainen tilanne on ollut, eikä ehkä itse olekaan ollut se syypää.

Nauraminen loistokollegoiden kanssa auttaa aina. Ja mustahuumori, sitä me kyllä viljellään. Se on loistava voimienkeruulähde kera liikunnan.

Ne on ihania tilanteita, kun opettajat sitten lyöttäytyvät yhteen ja huolehtivat toinen toisistaan. Vahvempi ja kokeneempi auttaa siinä sitten kollegaa. Ja sitten lopulta jo nauretaan tilanteelle.

Jos jotain positiivista haetaan, niin minulla ei varmaan ikinä ole ollut niin hyvä kunto kuin silloin, kun luokallani oli yksi kiusaava poika. Kyllä koulun jälkeen lenkki houkutteli, että pääsi päästelemään päivän haukut mielestä.

Muilta opettajilta saa tukea, jos niille uskaltaa tilanteesta kertoa. Ensin saa hyviä neuvoja, mitä tilanteessa kannattaisi tehdä, jotta sen saisi ratkaistua. Ja sitten saa hyvät naurut päälle, kun joku kääntää asian vitsiksi.

Opettajat käyttivät tunnekeskeisten selviytymiskeinojen lisäksi myös ongelmakeskeisiä selviytymiskeinoja. Kuten alimmasta sitaatista näkyy, eri keinoja käytettiin myös limit-täin toistensa kanssa. Esittelen seuraavaksi aineistolainauksien avulla opettajien käyt-tämiä ongelmakeskeisiä selviytymiskeinoja.

### 5.2.2 Opettajien käyttämät ongelmakeskeiset selviytymiskeinot

Opettajien kirjoitelmissa esiintyi tilanteita, joissa opettajat ovat aktiivisesti ryhtyneet toimiin kiusaamistilanteiden ratkaisemiseksi. Tällöin opettajat kokivat, että kiusaaminen ei ole pysyvä tila vaan asialle on jotain tehtävissä. Joissain tilanteissa opettajat myön-sivät oman osuutensa tapahtuneeseen ja pyrkivät korjaamaan omia tekemisiään, jotta kiusaaminen saataisiin loppumaan. Tällaisia esimerkkejä löytyi ainoastaan tilanteista, joissa kiusaajana oli huoltaja.

Sitten yhtäkkiä huomasin, että yritin vähän kuin peitellä omaa tekemistä niiltä vanhemmilta. Vähän epämääräiseksi muuttui yhteydenpito. Ja yhtä piilottelua se oli muutenkin, kun sitten taas koitti kollegoilta piilottaa sen perheen käytök-sen. Ettei tässä mitään ihmeellistä.

Koululaitoshan on avoin paikka, että saavat vanhemmat tietysti sinne tulla. Toi-voinkin toisaalta, että tulisivat, niin selviäisi sitten, mikä tekemisissäni on sellais-ta, mikä häiritsee. Sittenhän sitä vasta pääsisi muuttamaan.

Muutamissa huoltajien taholta tulleissa kiusaamistilanteissa opettajat olivat kokeneet itse toimineensa oikein, jolloin kiusaamistilanne on koettu epäoikeutetuksi. Kuitenkin ti-lanteen jälkeen opettajat ovat pyrkineet näkemään tilanteessa positiivisia merkityksiä, jotka ovat mahdollistaneet heidän kehittymisen opettajana.

Tiesin, että toimin itse ihan oikein, mutta silti asia vaivasi pitkään. Myönnän, että tällainen äiti vaikutti suhtautumiseeni tyttöä kohtaan. Tapaus oli todella opetta-vainen, hyvää harjoitusta asialliseen, tiukkaan, mutta ystävälliseen vuorovaiku-tukseen. Sen jälkeen mikään puhelu tai keskustelu ei ole jännittänyt. Olen myö-hemmin jutellut silloisen rehtorin kanssa tapauksesta. Hän myönsi, että tapaus on ollut hänellekin opettavaisin tapaus työuralla. Se helpotti itseäni, etten liioitel-lut silloisia tunteitani. Myöhemmin olen myös tajunnut, kuinka suuri tuki ja apu asiansaosaava ja vahva rehtori oli.

Uskon, että nämä tapaukset ovat vahvistaneet opettajuuttani ja toisaalta lisän-neet ymmärtämystäni ja empaattisuuttani muiden opettajien ongelmia kohtaan.

Opettajat kuvasivat kirjoitelmissaan, kuinka he pyrkivät tietoisesti muuttamaan kiusaamistilanteita käytännön toimenpiteillä. Opettajat olivat joko keskeyttäneet opetuksen tai ottaneet tiukemman linjan huoltajien kanssa toimimiseen, jotta kiusaaja huomaisi osuutensa kiusaamistilanteeseen.

Kiusaamisesta oli todella hankalaa lähteä kirjoittamaan omaa kokemusta. En salli kiusaamista millään tavalla, mutta olen itse persoonana sellainen, että jos joku kiusaa minua ajattelen, että näytän vielä, ketä lähtivät kiusaamaan. Tällaisella ajatuksella ei ole tarkoitus kostaa, vaan halu näyttää, että turhaa yritetään "nujertaa" tavalla tai toisella.

Yksi perhe uhkasi rikosilmoituksella. Noh, minähän ajattelin, että tehkää toki – se on teidän oikeus. Toivoin myös salaa, että siinä sitten huomaavat, olenko nyt ollutkaan ihan niin kamala vai olisiko heissäkin jotain osaa.

En kyllä enää lähde tilanteesta pois. Joko joku vastaheitto huumorimielellä. Siis siten, että ei tietenkään mollata oppilasta vaan vaikka leikillään kääntää asian väärin. Esittää vähän tyhempää kuin on ja oppilaalla menee pasmat sekaisin, kun hän luulee, että opettaja ei tajunnut hänen nokkeluuttaan.

Joskus ihan pysäytin tunnin kulun ja sanasta sanaan pyysin häntä selittämään, miksi olin läskiääliö. Olinko lihonut eilisestä, kun hän nyt päätti minua läskiksi huudella? Ja mitähän ihmettä olin tehnyt, että olin ääliö? Lopulta oppilas totesi, että se oli läppä ja päädyimme siihen, että se oli todella huono läppä ja sellaisia ei koulussa sallita.

Minua he arvostelivat mm. huumorintajuttomuudesta, tiukkuudesta, toisten oppilaiden suosimisesta ym. Kyseisten oppilaiden ja kodin kanssa keskustelin auki näitä väittämiä, ja kerroin mm. että tulen jatkossakin olemaan yhtä huumorintajuton, jos toisten ihmisten ominaisuuksille naureskellaan pilkkaavaan sävyyn, kuten oli tapahtunut.

Se yksi isä oli ihan kerta kaikkiaan niin hankala, että se piti poistaa keskustelusta. Totesin, että minä en voi käyttää aikaa tällaiseen.

Kun opettajat kokivat, että kiusaaminen johtui jostain muusta kuin heidän omasta toiminnastaan, he pyrkivät käyttämään suunnitelmallisesti keinoja, jotka ratkaisisivat kiusaamistilanteen. Suunnitelmallisia ongelmanratkaisun keinoja opettajat käyttivät sekä kiusaavien oppilaiden että huoltajien tapauksissa. Ongelmakeskeisenä selviytymiskeinona opettajat käyttivät myös sosiaalisen tuen etsintää siten, että tilanteen jakamisen lisäksi he pyrkivät joko esimiehen tai esimerkiksi erityisopettajan ja koulukuraattorin avulla hakemaan ratkaisua haastavaan tilanteeseen.

Järjestin tapaamisen, missä käytiin tarkasti läpi koulupäivän kulku ja missä tilanteissa äiti koki, ettei poikaa huomioda tai huolleta. Se kyllä ehkä sitten vähän auttoi.

Yleensä kyllä juttelen siitä kahvipöydässä ja aika pienellä kynnyksellä myös rehtorin kanssa. Ihan kuraattoritasoista tms. tilannetta ei ole minulle sattunut. Kollegalle kylläkin. Siinäkin kyllä helposti lähdettiin hakemaan apua muualta, kun tiedettiin, että oppilaalla on vaikea tausta.

Rehtori otti kyllä mahtavan linjan ja kun valitus ja uhkailu ei keskustelujen jälkeenkään loppunut, rehtori kielsi viestien lähettämisen minulle. Kaikki piti laittaa hänen kauttaan.

Työpaikallamme on kirjoittamaton sääntö, että jos viestin sisältö on epäasiallinen tai opettajaa loukkaava, emme enää vastaa viestiin, vaan viemme sen esimiehellemme, joka on yleensä ilmoittanut kodille, että viestittely jatkossa tapahtuu hänen kauttaan.

### **5.3 Kiusaamisen syyn yhteys opettajien käyttämään selviytymiskeinoon**

Opettajien kirjoitelmissa löytyi mainintoja myös tekijöistä, joiden opettajat ovat ajatelleet olleen kiusaamisen syynä. Koetun kiusaamisen syyn ja opettajan käyttämän selviytymiskeinon välillä löytyi yhteys, jonka esittelen seuraavaksi. Jaottelin maininnat kiusaamisen syyhyn liittyen kolmeen kategoriaan. Ensimmäiseen kategoriaan olen poiminut otteet, joissa opettajat ovat kokeneet kiusaamisen syyn olevan heissä itsessään. Toinen kategoria käsittää maininnat, joissa kiusaaminen on laitettu kiusaajan syyksi. Näiden kategorioiden lisäksi löytyi otteita, joissa syyn ei ajateltu olevan kiusatun eikä suoranaisesti kiusaajan ominaisuuksissa vaan kiusaamiseen vaikuttaa jokin ulkopuolinen asia. Esittelen seuraavissa luvuissa katkelmien avulla, millaisia ajatuksia opettajien kirjoitelmista löytyi kiusaamisen syihin liittyen sekä sen, mitä edellisessä luvussa esitellyistä selviytymiskeinoista opettajat kulloinkin käyttivät.

#### **5.3.1 Syy kiusatussa**

Ensimmäiseen kategoriaan olen poiminut opettajien kirjoitelmista mainintoja sellaisista tilanteista, joissa opettajat ovat ajatelleet kiusatuksi tulemisen olevan heidän omaa syytään. Aineiston perusteella tällaiset kokemukset sijoittuivat opettajan uran alkuvaiheeseen tai ennen luokanopettajaksi valmistumista tehtyihin sijaisuusjaksoihin. Opettajat käyttivät esimerkiksi termejä ”silloin ennen”, ”aluksi”, ”opiskeluaikana” ja ”ennen valmistumista”.

Ensimmäisessä luokassani yksi oppilas oli tosi ilkeä minulle. Ajattelin, että olenko tosiaan näin huono opettaja, etten mitään osaa. Yritin löytää jonkun konkreettisen asian opetuksessani, jonka voisin muuttaa ja sitten kaikki olisivat tyytyväisiä.

En kehdannut keneltäkään kysyä, miten he toimivat. Enkä todellakaan myöntää, että minulla olisi ongelmia. Vähän tuli sellainen ajatus, että muut olisivat pohtineet, että mitäs tulit tänne. Ja, ettei minusta ole opettajaksi.

Ajatella, että vuoden annoin niiden (vanhempien) vaikuttaa opetukseeni. Mietin koko ajan, olenko sittenkin tullut väärälle alalle. Ja kun samalla luokalla oli toinen samanlainen tapaus, niin kahden perheen epäluottamus sai todella uskoni omaan itseeni lyttyyn. Mietin, olisiko minulle kuitenkin joku muu ala sopivampi.

Yksi isä oli niin vaikea, että joka päivä koulun jälkeen mietin, että olenkohan nyt tänään osannut hoitaa työni hyvin vai kuuluuko perästä. Aina, kun tältä perheeltä tuli viesti, mietin jo ennen avaamista, mitä olen tehnyt väärin ja toivoin olevani töissä kaupan kassalla.

Opettajien itsetunto mureni ja opettajat alkoivat epäillä omaa ammattitaitoaan kohdattaessaan kiusaamista uransa alkuvaiheessa. He olivat valmiita muuttamaan itseään tai opetustyyliään oppilaiden tai huoltajien kommenttien takia. Osa opettajista oli jopa harkinnut alan vaihtoa oppilaan huoltajan vuoksi. Jälkeenpäin he ovat pohtineet, miten ovat antaneet oppilaan tai huoltajan vaikuttaa itseensä niin paljon. Kirjoitelmissaan opettajat pohtivat, kuinka pyrkivät jopa muuttamaan persoonaansa tai opetustyyliään arvostelun vaikutuksesta. Tällaisissa tilanteissa opettajat usein vaikenivat kiusaamisestaan ja jopa pyrkivät kieltämään tapahtuneen. Opettajat, jotka olivat keskustelleet kiusaamistilanteista muiden kanssa, olivat uskoutuneet puolisolleen, ystävälleen tai muulle eri alalla toimivalle läheiselle. Opettajakollegan tai rehtorin kanssa puhumisesta ei näissä tapauksissa ollut mainintoja. Opettajat kokivat, että muilla opettajilla ei ollut vastaavia haasteita, sillä he olivat ammattitaitoisempia ja sopivampia alalle. Kirjoitelmissa tuli esille myös, kuinka vuosienkaan jälkeen opettajat eivät mielellään keskustele tällaisista kokemuksista kollegoidensa kanssa.

Mietin myös, kun minulla oli tapana aloittaa aamu jollain yhteisellä toiminnalla, että nämä oppilaat eivät pitäneet siitä tavasta ja halusivat sen välttää. Oppilaat olivat ensimmäisillä tunneilla muutenkin hyvin kärkkäitä ja minusta tuntui, että he halusivat häiritä tahallaan. Yritin vaihdella tuntien paikkoja ja keksiä vaikka ja mitä jännää ja erilaista niille aamutunneille, että oppilaat olisivat viihtyneet. Nyt tuntuu ihan hullulta! 20 oppilasta olivat ihan tyytyväisiä, mutta annoin näiden kahden vaikuttaa niin paljon itseeni.

On oikeastaan toisaalta aika vapauttavaa kirjoittaa se tähän ja nähdä itsekkin, että onpahan sitä ollut aika rankkaa. En ole vielä kukaan kertonut asiasta kenellekään, koska vaikka näin ajan kanssa on tajunnut, ettei se nyt ehkä minun opetuksestani ollut kiinni, jotenkin vaan kokee epäonnistuneensa tässä asiassa.



Kotona aina puhisin ja itkin päivän tapahtumia. Kyllähän reksi ja työkaverit näkivät, ettei kaikki ihan ole kunnossa, ja sitä kysyivätkin. Tyynesti vaan sanoin, että kaikki on ihan ok ja sitten ne onneksi antoiva olla. Tai oikeastaan näin jälkikäteen ajateltuna, ehkä niiden ei olisi enää kovin montaa kertaa tarvinnut kysyä, kunnes olisin murtunut ja kertonut. En ehkä kaikkea, niin koville se itsetuntoon kolahti, mutta ehkä jotain kuitenkin.

Vastavalmistuneena opettajana jäi helpommin miettimään omaa toimintaansa, jos sai negatiivista palautetta vanhemmilta tai oppilailta. Itse en ole ikinä kokenut, että palaute pitäisi salata muilta. Tiedän kuitenkin, että on opettajia, joiden mielestä on huono opettaja, jos myöntää, että on ongelmia oppilaiden tai vanhempien kanssa.

Opettajat kuitenkin harmittelivat jälkeenpäin, etteivät olleet uskaltaneet tai kehdanneet kertoa asiasta kollegoilleen. Ajan kuluessa he ovat ymmärtäneet, että kiusaaminen ei ollut heidän syytään vaan toiminta on voinut olla uuden opettajan testaamista, oppilaan oman huonon olon purkamista tai sosiaalista vallan hakua.

### 5.3.2 Syy kiusaajassa

Toiseen kategoriaan olen poiminut tapaukset, joissa aineiston perusteella opettajat ovat kokeneet kiusaamisen syynä olevan oppilas tai huoltaja. Tällaisissa tapauksissa opettajat käyttivät selviytymiskeinona sosiaalisen tuen etsintää eli keskustelivat tapauksista kollegoilleen ja rehtorille. Opettajat eivät häpeilleet kiusaamista samanlailla kuin tilanteissa, joissa kokivat kiusaamisen olevan omaa syytään. He eivät jääneet murehtimaan asiaa yhtä paljon, eivätkä harkinneet alan vaihtoa kiusaamisesta johtuneen väsymyksen takia.

Jossain vaiheessa ymmärsi, että aina joku kommentoi jostain. Ehkä olisi tärkeämpää opettaa sitä hyväksymistä myös opettajia kohtaan. Eikä ainakaan lähteä muuttamaan omaa pukeutumistaan. Jotkut oppilaat eivät vain ymmärrä, että opettajakin on ihan ihminen, jota voi yhtä lailla sattua.

Vanhemmalla oli tosi vahvat omat mielipiteet, jotka vähän sotivat koulun ja muiden lapsen tarvitsemien ammattikuntien edustajien kanssa. Oli vahva ristiriita lapsen edusta. Vanhempi ei suostunut kuuntelemaan kenenkään kantaa vaan jyräsi oman mielen mukaan tai lähti ovet paukkuen palaverista.

Valmistumisen jälkeen olin varmempi osaamisestani. Olinhan koulutettu opettaja! Just. Jos minun keinoni eivät tepsineet, oli oppilas vaikea.

Onneksi olin jo vähän varmempi omasta tekemisestä, koska siihen luokkaan sitten sattui yksi ihan seko äiti (anteeks! tiedän, että näin ei saisi sanoa, mutta yritän nyt vain kertoa rehellisesti tapahtumista ja tunteista). Se ei luottanut mihinkään. Ei siis suunnilleen edes siihen, että se oppilas saisi koulussa ruokaa.

Aineiston perusteella opettajat turvautuivat helpommin ulkopuoliseen esimerkiksi kollegan tai esimiehen apuun, jos kiusaajana oli oppilaan huoltaja kuin tilanteessa, jossa kiusaajana oli oppilas. Tällaisissa tapauksissa, joissa kiusaajana oli huoltaja, opettajat myös käyttivät helpommin voimakkaampia ja suoraviivaisempia toimintakeinoja. Aineistosta ei esimerkiksi löytynyt mainintoja siitä, että opettaja olisi poistanut oppilaan tilanteesta, jossa kiusaamistapausta oli selvitetty, mutta huoltajan kanssa keskustelun oli useampi kuin yksi opettaja joutunut keskeyttämään. Lisäksi opettaja oli sanoutunut irti huoltajan kanssa kommunikoinnista ja vaatinut, että rehtori hoitaa huoltajien kanssa yhteydenpidon. Tämä tuntui opettajasta pahalta, sillä keskusteluyhteys kotiin koettiin tärkeäksi.

Minä en vaan enää pystynyt. En keksinyt mitään keinoa, jolla olisin voinut rakentavasti pitää keskusteluyhteyttä voimissaan. Oli pakko pyytää rehtoria ja lopettaa itse vanhempien kanssa juttelu. Siitä ei vaan tullut mitään, kun joka käännteessä tuntui, että sanani käännetään minua ja koulua vastaan ja aina uhaan lööpeillä.

Tilanne äityi niin pahaksi, että rehtori oli enää ainoa, joka kotiin oli yhteydessä. Toisaalta helpotti, ettei enää tarvinnut punnita joka sanaa – alkoi meinaan loppua painokelpoiset sanat. Ihan hirveäähän se on, kun kuitenkin pitäisi yhdessä heidän lastaan kasvattaa.

Huoltajat ovat uhanneet ottaa yhteyttä lehdistöön mustamaalatakseen opettajan maineen tai jopa rikossyytteellä. Tällaisissa tilanteissa opettajilla oli epätoivoisia ja luovuttamisen tuntemuksia.

Sitten jotkut uhkailevat rikosilmoituksen tekemisellä – jotenkin ei jaksaisi, että vanhemmat kaatavat omat ongelmansa opettajan niskaan. Aina toivoo, että käyttäytyisivät kuin aikuiset. Ei vain jaksaa.

Yksi isä oli joka käännteessä soittamassa Iltalehteen. Mietin monesti, että pitäisi-kö etsiä sille numero, ettei tarvitsisi aina vaan uhkailla. Toisaalta taas mietin, että se taitaa olla niin pimeä, että vielä soittaakin. Mikään mitä tein, ei kelvannut heidän perheelleen.

Kyllä oppilaiden kanssa selviää, mutta huoltajat (ei toki koske kaikkia) sekoittavat pakkaa urakalla...uskovat vain oman lapsen tarinan jostain koulussa tapahtuneesta jutusta. Paisuttelevat, riitelevät keskenään, vaativat pitkiä vastauksia. Open/ reksin on oltava tarkkana, ettei paljasta mitään toisista osapuolista.

Yleensä kotihaukut tulee siitä, kun koti väittää, ettei koulu ole hoitanut tehtävänsä hyvin (kiusaamiseen puuttuminen, väkivaltatilanteet jne.). Kaikkei kun ei voi kertoa kotiväelle (kuka oppilas, mitä on tehty, mitä keinoja käytetty, toisen diagnoosia jne.) niin se on haastavaa.

Huoltajien kanssa kommunikoidessa haasteena on se, ettei opettaja voi kertoa asioita toisista oppilaista. Opettajat kokivat sen raskaaksi. Tällöin opettajat turvautuivat ammattirooliin, jolloin he pystyivät selittämään mahdolliset loukkaukset opettajan vaitiolovelvollisuudella. Sellaisten kiusaamistilanteiden kuvauksissa, joissa opettaja koki kiusaamisen olevan kiusaajan syytä, näkyi merkkejä myös valtataistelusta. Kun kiusaajana oli oppilas, opettajat kokivat valtataistelun perustuvan haluun näyttää luokkakavereille. Tapauksissa, joissa kiusaajana oli huoltaja, opettajat kokivat, että valtataistelu pyrittiin käymään opettajan valtaa vastaan.

Käsitettä kiusaaminen on vaikea käyttää omassa tekstissä, koska en ole kokenut, että minua olisi kiusattu koskaan. Näkökulmat vain jonkin henkilön kanssa ovat olleet erilaiset tai tilanteessa on etsitty mielestäni ehkä jonkunlaisia hierarkisia asetteluja.

Luokalleni tuli uusi tyttö, joka oli aluksi hyvin epävarma itsestään. Ensimmäisen viikonlopun jälkeen hän tuli kouluun uhkuen ”voimaa”. Hän teki hyökkäyksiä minuun pyrkiessään voittamaan uudet luokkakaverit puolelleen – kavereikseen.

### 5.3.3 Ulkopuolinen syy

Lähes kaikissa kirjoitelmissa näkyi ajatus siitä, että kiusaamisen syy on opettajasta, oppilaasta tai huoltajasta riippumaton ulkopuolinen syy. Tällaisiksi syiksi opettajat ilmaisivat esimerkiksi erilaiset sairaudet, mielenterveydelliset ongelmat, käytöshäiriöt, oppilaan nälkä, väsymys tai pelkotilat, huoltajien päihdeongelmat tai ongelmat huoltajien keskinäisissä suhteissa tai perheen sisällä. Opettajat käyttivät tällöin ratkaisukeksiä keinoja. He pyysivät useammin apua esimieheltä tai kollegoilta, jos kokivat, että kiusaamisen taustalla oli joku ulkopuolinen syy. Tällaisten tapausten kohdalla kirjoitelmissa esiintyi myös ajatuksia siitä, että kiusaaminen on jossain määrin ehkäistävissä ennalta. Opettajat nimesivät kiusaamistilanteiden ehkäisemisen tärkeiksi tekijöiksi opettajan vuorovaikutustaidot, opettajan ja oppilaiden hyvät ja luottamukselliset välit, oppilaantuntemuksen sekä oppilaan tarvitseman tuen tarjoamisen.

Oppilaiden kiusaamista kestää kyllä, kun tietää, että siellä on taustalla jotain muuta. Häirintä, huono käytös, levottomuus on oireita jostain muusta kuin, että haluaa kiusata opea. Näin mun kokemana.

Tällä nykyisellä luokalla on ollut jotain pikkujuttuja. Mutta jotenkin nykyään osaan ehkä mennä oman itseni ulkopuolelle ja pohtia arvostelun syytä muualta kuin omista vioistani. Jotenkin asioista on helpompi myös puhua tai pyytää joltain apua, kun ei vain ajattele, että olenpas huono opettaja. On helpompi mennä esimiehelle tai kollegalle sanomaan, että joku oppilas käyttäytyy huonosti mahdollisesti tämän takia, kuin että oppilas kiusaa, koska olen huono opettaja.

Erityispuolella voi olla haasteita sukupolvien yli esimerkiksi eteneviä sairauksia. Näissä vaikuttaa myös se, miten vanhemmat ovat asian käsitelleet. Näissä tapauksissa helpottavana tekijänä on hyvät välit oppilaaseen ja ymmärrys siitä, että oppilas ei kohdista kiukkuaan henkilöön vaan purkaa omaa pahaa oloaan.

Väkivaltatilanteen sattuessa on ollut tärkeää pyytää paikalle toinen aikuinen. Tilanteen purkaminen työnohjauksessa on myös tärkeää. Tällaiset tapaukset ovat olleet työssäni onneksi harvinaisia.

Sitten oli tapaus, jossa vanhemmilla oli niin paljon omia ongelmia, työttömyyttä, aviokriisi, isovanhempien sairaudet, että kaikki vaan tuntui kaatuvan. Sitä ihan sitten selviteltiin rehtorin avustuksellakin.

Eräs äiti vaan kerta kaikkiaan oli sellainen, ettei hänen kanssaan pystynyt kommunikoimaan. Puheluihin hän ei vastannut, viesteihin laittoi aina sivistystoimenjohtajaa myöden kaikki kopion saajaksi. Miten vain yritin olla rakentava, henkilökohtaiset haukut tuli. Rehtori sitten päätti, etten saa olla häneen yhteydessä vaan kaikki viestit menevät hänen kauttaan.

Eräs opettaja kertoi rehtorin antamasta tuesta ja kehotuksesta, ettei opettaja itse enää saanut olla yhteydessä haastavan huoltajan kanssa. Tämän keinon opettaja koki olleen äärimmäinen. Opettajaa harmitti tilanne, sillä hän koki kodin ja koulun yhteistyön tärkeäksi. Toisaalta hän ymmärsi oppilaan huoltajan olleen niin hyökkäävä häntä kohtaan, että yhteydenpidosta ei ilman rehtoria olisi tullut mitään. Opettajat kokivatkin sekä rehtorin että kollegoiden tuen tärkeäksi. Osa opettajista tiedosti ulkopuolisen syyn vaikutuksen kiusaamiseen vasta keskusteltuaan asiasta kollegan kanssa.

Opettaja, joka meni työnkierrossa minun luokkaan, totesi heti ensimmäisellä välitunnilla, että ”taas olivat xx ja xx niin kiukkuisia. Eivät varmaan ole taaskaan syöneet aamupalaa”. Asiat loksahdivat välittömästi paikoilleen. Minun ”aamunavaus” ei ehkä ollutkaan syynä myöhästelyyn ja aamukiukutteluun. Myöhästely oli tapa ja kiukkuisuus nälkää.

On helpompi myös ottaa asia oppilaan kanssa puheeksi, kun ei ole tunne, että pitäisi puolustella itseä. Voi lähestyä asiaa siten, että tämä toiminta on väärää, voisiko sen taustalla olla tällainen tai tällainen. Tai ihan suoraan kysyä oppilaalta, että onko harmia. En tuosta aamuhäiriköinnistäkään kenellekään puhunut, kun ajattelin vain, että minun pitää se ratkaista, koska se on minun luokka ja minun ongelma.

Eri-tyisluokanopettajana olen joutunut ”myrskyn silmään” tietämättäni, kun en ole tajunnut jonkun asian suuruutta erityislapsen vanhemman näkökulmasta. Eri-tyislasten vanhemmat ovat varmastikin joutuneet taistelemaan monista asioista enemmän kuin normaalilasten vanhemmat ja heillä on paljon enemmän taisteltavia/huolehdittavia asioita. Uskon, että tässäkin kokemuksen kertyminen erityisopettajana auttaa.

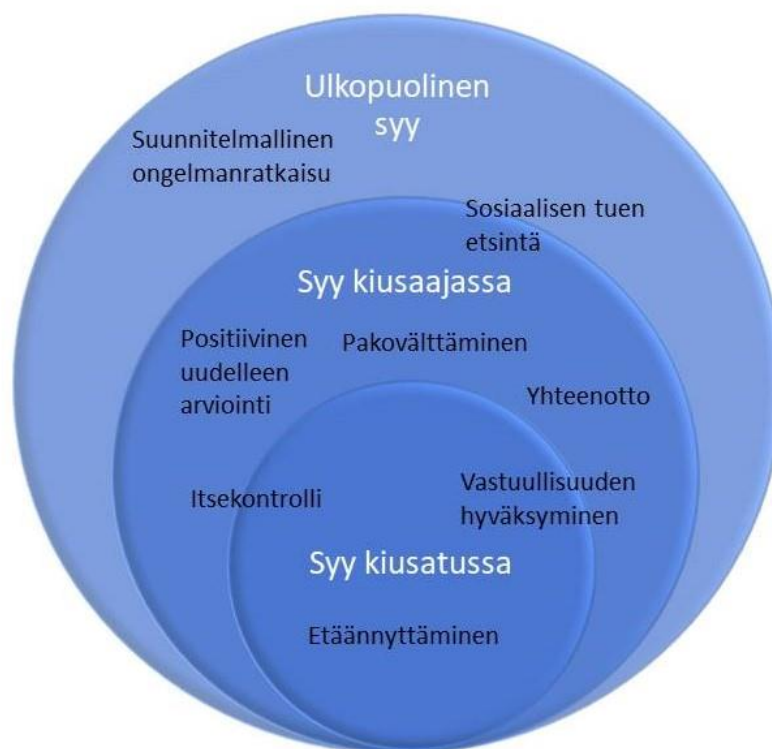
Kuudennen luokan kevätjuhlapäivänä äiti soitti minulle ja kiitti, kuinka hyvä opettaja olin hänen tyttärelleen ollut. Tämä vahvisti ajatustani, että äiti oli purkanut omaa pahaa oloaan tytön kautta kouluun.

Ja nykyään minulla on kyllä sellainen tapa, että vaikka kuinka vaikealta tuntuisi ja tekisi mieli vaan ajatella, että ehkä tämä tästä menee ohi, niin käytän kyllä aikaani siihen, että ihan samanlailla keskustelemme oppilaiden kanssa ”huonoista vitseistä”. Nimittäin vitseiksi oppilaat kaiken opettajien haukkumisen perustelee. Nykyään, jos kuulen oppilaiden kommentoivan sopimattomasti muistakin opettajista, niin vähän alan sieltä kaivella, että mikäs siellä taustalla onkaan. Onkohan ko. opettaja antanut huonon koearvosanan tai huomauttanut piposta sisällä. Yleensä sieltä sitten selviää joko oppilaalta, vanhemmalta tai joltain toiselta opettajalta vähän taustoja.

Opettajien kokemukset ulkopuolisesta kiusaamisen syystä saivat opettajat käyttämään ongelmakeskeisistä selviytymiskeinoista suunnitelmallista ongelmanratkaisua. Opettajat eivät antaneet tilanteen ”vain olla” vaan pyrkivät muuttamaan sitä käytännön toimenpiteillä. Opettajat arvioivat erilaisia vaihtoehtoja ja turvautuivat myös siinä kollegoiden apuun. Tällaiset asiat eivät jääneet painamaan opettajien mieltä tai heikentäneet heidän itsetuntoaan opettajina. Opettajat kuitenkin kokivat huolta kiusaavasta oppilaasta tai huoltajasta, sillä he ajattelivat, että opettajan kanssa ilmenevät vuorovaikutusongelmat ovat todennäköisesti vähäisiä kiusaajan elämän muihin ongelmiin verrattuna.

### 5.3.4 Yhteenveto kiusaamisen syyn yhteydestä opettajien käyttämiin selviytymiskeinoihin

Aineistosta selvisi, että opettajien kokemuksilla kiusaamisen syystä oli yhteys opettajien käyttämään selviytymiskeinoon. Kerron alla olevan kuvan (kuvio 4) avulla tästä yhteydestä.



Kuvio 4. Opettajien käyttämän selviytymiskeinon yhteys kokemukseen kiusaamisen syystä.

Kuviossa 4 on kuvattuna opettajan kokemus kiusaamisen syystä. Pienimpään kehään olen sijoittanut tilanteet, jossa opettaja on kokenut kiusaamisen syyn olevan itsessään. Tällöin opettajat käyttivät selviytymiskeinona etäännyttämistä. He eivät kertoneet kiusaamistapauksista kollegoilleen tai esimiehelleen. Pääasiassa he pyrkivät unohtamaan stressaavan tilanteen ja jopa käyttäytymään kuin mitään ei olisi tapahtunut. Opettajien itsetunto mureni ja he pyrkivät muuttamaan itseään tai toimintaansa. Osa opettajista oli jopa harkinnut alan vaihtoa. Tällaisissa tilanteissa opettajat myös myönsivät oman osuutensa kiusaamistapahtumaan ja pyrkivät muuttamaan omaa tekemistään. Etäännyttämisen lisäksi he käyttivät selviytymiskeinoina itsekontrollia ja vastuullisuuden hyväksymistä. Nämä sijoittuvat kuviossa osittain pieneen kehään ja osittain keskikokoiseen kehään. Näitä keinoja opettajat käyttivät siis myös tilanteissa, joissa he kokivat kiusaamisen syyn olevan kiusaajassa. Tällöin opettajat pyrkivät kontrolloimaan tunteuksiaan ja toimintaansa ja välttämään toimimista hätiköidysti. Vastuullisuuden hyväk-

syminen ilmeni tilanteissa, joissa opettaja koki vaikuttaneensa kiusaamisen syntyyn ja pyrki korjaamaan omia tekemisiään.

Kuvion keskikokoinen kehä sisältää selviytymiskeinot, joita opettajat käyttivät kokiesaan, että kiusaaminen johtui kiusaajasta. Tilanteissa, joissa opettajat ajattelivat huoltajan olevan syyllinen kiusaamiseen, he pyrkivät välttämään yhteydenpitoa huoltajien kanssa ja toivoivat, että tilanteet ratkeaisivat itsestään tai siirsivät yhteydenpidon rehtorille. Näistä tilanteista opettajat myös kokivat kehittyneensä vuorovaikutustaidoissa tai opettajana. Opettajat kertoivat kiusaamistilanteista kollegoilleen herkemmin, jos kokivat, että kiusaamisen syynä ei ollut opettaja itse vaan joko kiusaaja tai joku ulkopuolinen syy. Ulkopuolisiksi syiksi opettajat listasivat muun muassa käyttäytymisen tai oppimisen haasteet sekä vaikean perhetilanteen. Tällöin opettajat käyttivät selviytymiskeinona suunnitelmallista ongelmanratkaisua, jossa he myös turvautuivat kollegan tai esimiehen apuun.

### 5.3.5 Käytettyjen selviytymiskeinojen kehitys

Opettajat käyttivät kirjoitelmissaan käsitteitä ”silloin ennen”, ”aiemmin”, ”valmistumisen jälkeen” ja ”kun aloitin” kertoessaan tapahtumista, jotka ovat tapahtuneet aikaisemmin tai heidän aloittaessaan opettajan uraa. Näitä kommentteja oli lähes kaikissa kirjoitelmissa ja niistä löytyi yhteneväisyyksiä toisiinsa. Edellisissä luvuissa esitetyt ajatukset kiusaamisen syistä muuttuivat opettajien kokemuksen myötä. Opettajan työuran alkupuolella opettajat kokivat usein, että kiusaaminen on heidän syytään. Muuttuessaan varmemmaksi omasta opettajuudestaan opettajat kokivat enemmän, että kiusaamisen syy on kiusaajassa. Kokemuksen ja ammattitaidon lisääntyessä, opettajat löysivät kiusaamisen syitä enemmän itsestä tai kiusaajasta riippumattomista syistä. Tällainen kehitys näkyi useassa kirjoitelmassa. Eräs vastaaja kiteytti asian kirjoitelmassaan myös itse.

Silloin aluksi aina ajatteli, että minussa on se vika. Useamman vuoden työskennelleenä jotenkin näki tai haki sitä vikaa muualtakin. Ekaksi ehkä ajatteli, että se oppilas on ilkeä tai huonokäyttöksinen. Nyt, kun kokemusta on vielä enemmän, jotenkin ajattelee, että joku systeemissä on pielessä ja oppilas oireilee ehkä sitä. Joko koulussa, oppilaan kotona tai kaveripiirissä.

Koska en pyytänyt opettajia asettamaan kiusaamiskokemuksiaan työuransa eri vaiheisiin, en pysty esittämään muutosta työvuosien mukaisesti jaettuna. Olen poiminut opettajien kirjoitelmista kohdat, jotka ovat sijoittuneet uran alkuun tai opettajan kirjoituksen mukaan kaukaiseen menneisyyteen. Ajallisesti tämän jälkeen tulee aika, jota opettajat

ovat kuvanneet ”myöhemmin”, ”sen jälkeen” tai ”sitten, kun olin ollut jo vähän aikaa töissä” käsitteillä. Nykyistä hetkeä tai suurempaa kokemusta opettajat kuvasivat termeillä ”nyt”, ”nykyään” tai ”enää en”. Tällaisten määritteiden mukaan olen sijoittanut kokemukset kiusaamisen syistä ja käytetyistä selviytymiskeinoista aikajanelle, joka kuvaa opettajan työuran kestoa sekä opettajakokemusta (kuvio 5).



Kuvio 5 Opettajien kokemukset kiusaamisen syistä ja käytetyistä selviytymiskeinoista

Kuvion 5 tulkinnessa tärkeä osuus on nuoli kuvion yläosassa. Se kertoo opettajan työkokemuksesta ja mahdollisesta lisäkokemuksesta. Nuolen paksuuden kasvaessa vasemmalta oikealle opettajan kokemus ja koulutus lisääntyvät. Alempi nuoli kuviossa esittää opettajien ajatuksia kiusaamisen syistä. Nuoli etenee samansuuntaisesti kuin opettajan kokemus ja lisäkoulutus, sillä aineiston perusteella uransa alkuvaiheessa kokematon opettaja kokee kiusaamistilanteiden syyn olevan itsessään.

Aluksi otin tosiaankin kaiken itseeni. Silloin aluksi aina ajatteli, että minussa on se vika.

Jossain vaiheessa aloin ihan miettiä, eikö oppilaat enää arvostele opettajia niin paljoa. Sitten ihan tietoisesti aloin tarkkailla tilannetta ja huomasin, että kyllä ne kommentoivat ja välillä ilkeästi, en vaan enää huomioinut sitä niin paljon, saati antanut sen mennä ihon alle. Ammattikuori piti jo aika hyvin. Tai sitten olin vain itse itsevarmempi muuten.

Kokemuksen karttuessa opettajien ajatukset kiusaamisen syystä muuttuivat ensin niin, että opettaja koki kiusaamisen olevan kiusaajan syytä. Opettajat eivät enää syyttäneet itseään, pyrkineet muuttamaan itseään tai toimintatapojaan, eivätkä harkinneet alanvaihtoa. Lopulta kokemuksen ja lisäkoulutuksen myötä opettajat löysivät kiusaamisen syyn sekä kiusatun että kiusaajan ulkopuolelta. Tällöin opettajat käyttivät selviytymiskeinoja sosiaalisen tuen etsintää ja suunnitelmallista ongelmanratkaisua. Osa opettajista huomasi muuttuneen käytöksensä myös itse.



Minulla oli jo niin pitkä kokemus työstä, että uskalsin hänen (huoltajan) puheita kyseenalaistaa tai keskeyttää. Nuori tai itsestään epävarma opettaja voisi uupua tällaisessa tilanteessa.

On helpompi ottaa asia oppilaan kanssa puheeksi, kun ei ole tunne, että pitäisi puolustella itseä.

Tämä oli tosi mielenkiintoinen tehtävä pohtia, koska tein sitä itsekseni jo erkkäopintojen jälkeen. Harmi, etten kirjallisesti, koska olisin voinut sen lähettää liitteeksi. Mutta silloin ihan itsekseni pohdin, miten suhtautuminen oppilaiden huuteluun on muuttunut. Tuntui ihan hassulta, että aluksi oikeasti meinasi lopettaa opettajan työn tai käydä kampaajalla sen takia, mitä oppilaat oli sanonut. Tai etenkin, jos kodeista tuli epäluottamuslauseita, niin johan alkoi muut työt houkuttella. Erilliset erityisopeopinnot antoivat kyllä ihan eri perspektiivin.

En minä nyt minään yliopettajana itseä pidä, mutta ymmärtää eri tavalla, että huutelun syynä saattaa olla ihan tosi vaikeitakin juttuja. Oppilas ei esimerkiksi osaa ilmaista itseään eri tavalla.

Kuviossa nuolien välissä ovat opettajien kirjoitelmista löytyneet selviytymiskeinot. Ne on sijoitettu sen kiusaamisen syyn kohdalle, jollaisissa tapauksissa opettajat niitä käyttivät. En käsittele niitä enää tarkemmin tässä, sillä ne on esitelty jo luvuissa 5.3.1, 5.3.2 ja 5.3.3. Lisäksi kuvion alareunassa on palkki, jossa kulkevat tunnekeskeisiin selviytymiskeinoihin sisältyvät toiminnalliset keinot eli esimerkiksi opettajien kirjoitelmissa esiintyneet huumori ja liikunta. Näitä keinoja opettajat käyttivät riippumatta siitä, minkä opettajat kokivat olleen kiusaamisen syynä.

### **5.3.6 Opettajien käyttämiä keinoja ennaltaehkäistä kiusaamistilanteita**

Tiedostaessaan kiusaamisen syyn olevan muualla kuin itsessään, opettajat pohtivat mahdollisuuksia kiusaamistilanteiden ennaltaehkäisyyn. Tällaisissa tilanteissa opettajat pitivät joko kiusaavaa oppilasta tai huoltajaa haastavana tai ymmärsivät kiusaamisen taustalla olevan joku ulkopuolinen vaikuttava tekijä. Opettajat kokivat hyvän vuorovaikutuksen olevan tärkeä tekijä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Huoltajien vuorovaikutustaidoille opettajat eivät kokeneet voivansa tehdä muuta kuin näyttää itse mallia ja olla kärsivällinen.

Koen, että pitkään työskentely samassa koulussa tai saman luokan kanssa helpottaa vuorovaikutusta vanhempien kanssa. Opettaja joko "ansaitsee" tai ei ansaitse paikkaansa. Vuorovaikutuksen ongelmia ristiriitatilanteet yleensä ovat.

Työskennellessäni luokanopettajana panostin tietoisesti vuorovaikutukseen oppilaiden ja vanhempien kanssa. Mitä paremmin opettaja tuntee oppilaat ja perheet, sitä helpompi on keskustella vaikeistakin asioista. Vanhempainilloissa olen yrittänyt avoimesti kertoa tavoitteistani ja toimintatavoistani. Olen myös aina pyytänyt vanhempia ottamaan minuun yhteyttä pienienkin epäselvyyksien vuoksi, pieniä epäselvyyksiä on helpompi selvittää kuin isoja.

Minulla on muutamia ”ohjenuoria” ja sääntöjä, joista pidän tietoisesti kiinni kodin kanssa kommunikoidessa. Erityisesti Wilmassa viestittely on mielestäni oma taitolajinsa, koska se saattaa jättää paljonkin tulkinnan varaa molemmissa osapuolissa.

Opettajat kokivat selviytymiskeinona käyttämänsä itsekontrollin ja ammattiminään turvautumisen myös kiusaamista ennaltaehkäisevänä keinona. Näissä tilanteissa opettajat kokivat tärkeäksi, ettei opettajan oma persoona kuitenkaan muutu tai jää liiaksi ammattiroolin alle, etteivät oppilaat jäisi liian etäisiksi. Ammatilaisen roolia opettajat hyödynsivätkin lähinnä haasteellisissa tilanteissa huoltajien kanssa.

Yritän joka aamu vetää ylleni ammatillisen ”sadetakin” haasteellisten luokkien kanssa toimiessa, jolloin kiinnitän kovasti huomiota muun muassa siihen, että en loukkaannu, enkä ”suutu”, mutta en tietenkään myöskään hyväksy epäasiallista käytöstä.

Pidän viestittelyn sävyn (ystävällisen) asiallisena, faktoissa pysyvänä ja kertovana, totuutta kuitenkaan kiertelemättä tai kaunistelematta, mutta myös kauhistelematta. Karsin viestistä liian tunteelliset ja epäolennaiset ilmaukset. Erityisesti näitä pikkusanoja yritän välttää: paljon, ikinä, kovin, koskaan, yhtään, aina, tmv.

En lähde väittelykilpaan oppilaan kanssa, vaan ilmoitan, että keskustelemme asiasta kahden kesken tunnin jälkeen. Jos keskustelut toistuvasti tuntuvat turhilta, eikä oppilas ole vastaanottava, olen ottanut toisen aikuisen keskusteluihin mukaan (esim. koulukuraattorin)

Tutkimuksien mukaan yksi aito tunne kestää kymmenisen minuuttia. Hyödynän tätä tietoa niin, että esim. ”kuumakallet” saavat aikaa rauhoittua hyvän aikaa ennen kuin lähdetään asioita tai tilannetta yhdessä pohtimaan tai selvittämään.

Yhteisopettajuudessa on myös upeaa, kun voi kaksi opettajaa ”allekirjoittaa” saman viestin, tämä varmasti vähentää kodin puolelta viestien sisällön kyseenalaistamista.

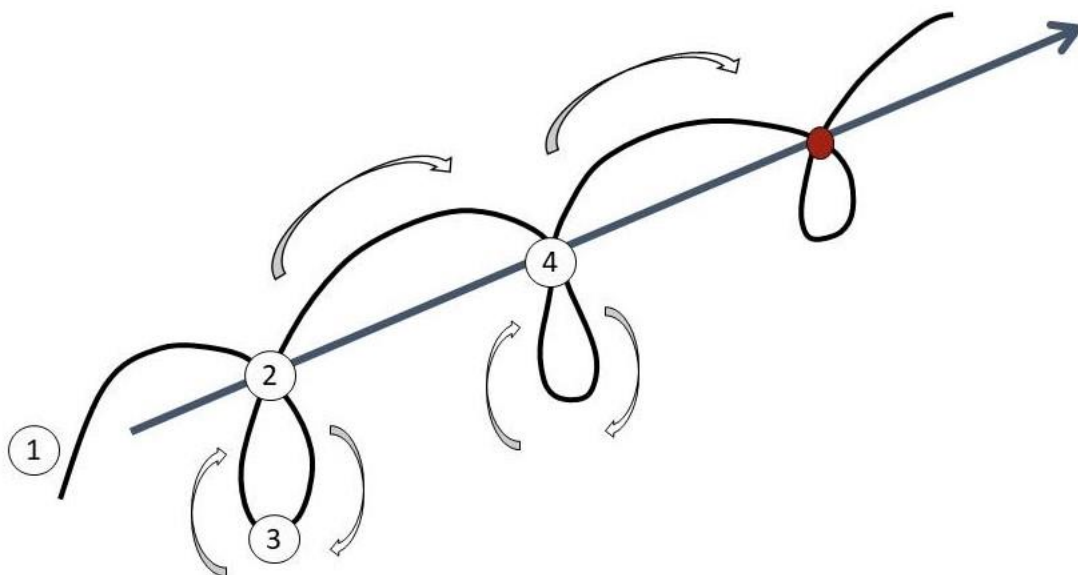
## 5.4 Yhteenveto tuloksista

Tämän tutkimuksen otoksen perusteella opettajien kokemukset kiusaamisesta ja etenkin kiusaamisen syistä olivat yhteydessä opettajan työuran pituuteen tai koulutustaustaan. Myös opettajan käyttämät selviytymiskeinot vaihtelivat sen mukaan, kokivatko opettajat kiusaamisen syyn olevan itsessään, kiusaajassa vai näiden ulkopuolella. Opettajan työuran alkuvaiheessa tai myös koulun vaihdon yhteydessä opettajat kokivat kiusaamisen tai arvostelun syyn olevan heissä itsessään. Nämä hetket ovat opettajan uralla usein kohtia, jolloin ammatillinen itsetunto voi olla matalalla. Kohdatessaan kiusaamista tällaisissa tilanteissa, he helposti vaikenivat kokemuksistaan ja pyrkivät jopa muuttamaan persoonaansa tai opetusmenetelmiään. Mikäli opettaja keskusteli asiasta jonkun kanssa, oli keskustelukumppani koulun ulkopuolinen taho esimerkiksi opettajan puoliso tai ystävä. Kun opettajat kokivat kiusaamisen olevan heidän syytään, he eivät kertoneet kokemuksistaan kollegoille tai esimiehelle.

Kokeneempi opettaja koki vasta-alkajaa useammin, että kiusaamisen syy ei ole hänen itsensä vaan kiusaajan. Kiusaajan ollessa oppilas, opettaja keskusteli asiasta kollegoidensa tai rehtorin kanssa. Tällöin opettajat olivat vähätelleet tai naureskelleet asialle. Huoltajan ollessa kiusaajana opettajat ottivat asian vakavammin ja turvautuivat helpommin rehtorin apuun. Tällöin opettajat myös käyttivät suoraviivaisempia keinoja esimerkiksi avointa keskustelua huoltajien kanssa, jolloin keskustelutilaisuuksiin pyydettiin usein rehtori tai kollega mukaan. Joissain tapauksissa yhteydenpito siirrettiin kokonaan rehtorin vastuulle.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista viisi oli suorittanut erilliset erityisopettajan opinnot. Kaksi heistä työskenteli kirjoittamishetkellä luokanopettajana ja kolme erityisluokanopettajana. Heidän kirjoitelmissaan näkyi selvimmin ajatus siitä, että kiusaamisen taustalla oli joku opettajasta tai kiusaajasta riippumaton syy. Myös kokeneet opettajat huomioivat herkemmin ulkopuolisen syyn mahdollisuuden. Tällaisissa tapauksissa opettaja pyrki ratkaisemaan tilanteen joko heti kiusaamisen tapahduttua tai jopa ennaltaehkäisevästi. Opettaja pyysi apua rehtorilta, koulukuraattorilta, luokanopettaja- tai erityisopettajakollegalta. Näissä tilanteissa opettajat myös painottivat ennaltaehkäisevää toimintaa.

Kiusaaminen vaikuttaa kiusatun itsetuntoon ja tämä tuli esille myös opettajien kirjoitelmista. Näiden tutkimustulosten perusteella olen luonut spiraalimallin opettajan työuran aikaisesta itsetunnon kehityksestä ja siihen vaikuttavista kiusaamistilanteista, joita tässä nimitän ”kriiseiksi”. Alla olevasta kuviossa (kuvio 6) tämä kehitys on nähtävillä.



Kuvio 6. Mallinnus kiusaamisen vaikutuksesta opettajan itsetuntoon työuran aikana

Kuviossa spiraalimainen viiva kuvaa opettajan ammatillisen itsetunnon kehitystä. Suora nuoli on apukuviona vahvistamassa, että kehitys on notkahduksista huolimatta nousujohteinen. Kuvion tulkinnan avuksi olen lisännyt avainkohtiin numeroinnin. Opettajan ura etenee kuviossa vasemmalta oikealle. Luvun yksi kohdalla opettaja on uransa alkuvaiheessa ja rakentamassa ammatillista itsetuntoaan. Työkokemuksen myötä itsetunto alkaa nousta, kunnes kohdassa kaksi opettaja kohtaa kiusaamista. Opettajan ammatillinen itsetunto laskee ja hän voi epävarmuudessaan ja avuttomuudessaan olla jopa alttiimpi kiusaamiselle kuin normaalisti. Kohdassa kolme tapahtuu ratkaiseva käänne, kun opettaja reflektoi kokemaansa, mahdollisesti hakee sosiaalista tukea tai tekee muun toimen ongelman ratkaisemiseksi. Opettajan ammatillinen itsetunto alkaa taas kohota. Kohdassa neljä opettajan uran aikana tulee toinen kriisiyttävä tilanne esimerkiksi uusi kiusaamistapaus tai koulun vaihto. Opettajan itsetunto laskee, mutta ei yhtä alhaiselle tasolle kuin ensimmäisen kriisin jälkeen, koska aikaisemman kokemuksen perusteella opettajalla on laajemmin selviytymiskeinoja käytettävissään ja hän osaa nopeammin hakea tukea ja apua. Opettajan uran edetessä kriisikohtia tulee varmasti

eteen useita. Jokaisen kokemuksen jälkeen, itsetunnon notkahdus on edellistä pienempi ja nousu takaisin romahduksen jälkeen sujuu nopeammin.

Aineistossa tämä ilmeni siten, että kokeneemmat ja lisäkoulutusta hankkineet opettajat eivät antaneet kiusaamisen vaikuttaa itsetuntoonsa samanlailla kuin kokemattomamat opettajat. Kokeneemmat opettajat eivät myöskään kiusaamistapausten yhteydessä pohtineet alanvaihtoa. Opettajien työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta olisi tärkeää, että jo uusilla opettajilla olisi hyvät valmiudet kiusaamisen kohtaamiseen ja toimivan selviytymiskeinon valitsemiseen. Uusien opettajien käyttämät tunnekeskeiset selviytymiskeinot aiheuttivat usein jälkeensä katumusta tai harmittelua omasta toiminnasta. Kokeneiden opettajien käyttämien ongelmakeskeisten selviytymiskeinojen käyttö auttoi opettajia ”pääsemään irti” tilanteesta ja jatkamaan uraansa kyseenalaistamatta ammattitaitoaan.

Erilliset erityisopettajan opinnot ja pitkä työkokemus auttoivat opettajia huomaamaan kiusaamisen syyn olevan opettajasta tai kiusaajasta riippumaton. Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kokivat kiusaamisen syyn olevan joko heissä itsessään tai kiusaajassa. Tämä oli yhteydessä opettajien käyttämiin selviytymiskeinoihin. Opettajan kokiessa syyn olevan itsessään, hän pyrki etäännyttämään itsensä tilanteesta, jolloin hän jatkoi toimintaansa kuin mitään ei olisi tapahtunut tai pyrki muuttamaan itseään tai toimintaansa kiusaajan hyväksi. Tällaisissa tilanteissa opettaja myös korosti itsekontrolliaan, jolloin hän pyrki säätelemään ja piilottelemaan tunteuksiaan ja kontrolloimaan toimintaansa. Jos opettaja koki syyn olevan kiusaajassa, haki hän sosiaalista tukea jakamalla tilanteet kollegoidensa kanssa. Tällöin opettajat myös käyttivät toiminnallisia selviytymiskeinoja kuten esimerkiksi huumoria ja liikuntaa.

## 6 Luotettavuus

Laadullisia tutkimuksia on kritisoitu luotettavuutta tarkastelevien kriteereiden epämääräisyydestä (Eskola & Suoranta, 2008, s. 208). Samoin Jorma Kananen (2017, s. 73) huomauttaa haasteista laadullisen tutkimuksen tulosten luotettavuuden varmistamisessa ja painottaa, että tutkijan on aina perusteltava valintansa ja väitteensä. Määrällisessä tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan selkeästi mittaamisen kautta, mutta laadullisessa tutkimuksessa tulkinnan osuvuutta ei voida rinnastaa tilastollisen mallin osuvuuteen tai selitysvoimaan (Mäkelä, 1990, s. 47). Laadullisessa tutkimuksessa luotet-

tavuuden arvioinnissa tarkastellaan koko tutkimusprosessia ja onkin tarkoituksenmukaista hakea mittapuita, joiden avulla voidaan arvioida nimenomaan kvalitatiivisen analyysin onnistuneisuutta (Mäkelä, 1990, s. 47). Laadullisen tutkimuksen yhteydessä luotettavuuden arviointia määrittävien käsitteiden käytössä on eroja (ks. esim. Eskola & Suoranta, 2001; Mäkelä, 1990; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Tynjälä, 1991). Tynjälä (1991, s. 388) pitää tähän syynä sitä, että laadullisesta tutkimuksesta puuttuu yhtenäinen tutkimusperinne. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 161) huomauttavat myös, että suomalaisessa kirjallisuudessa käytetään lisäksi erilaisia käännoiksiä. Mäkelä (1990, s. 59) vahvistaa, että laadullinen analyysi on yksilöllisempää ja vähemmän standardoitua kuin kvantitatiivinen aineiston käsittely. Hän jatkaa, että sitä tärkeämpää on, että lukijalle annetaan mahdollisimman tarkka kuva sekä teknisistä että ajatuksellisista operaatioista, jotka ovat johtaneet raportoituihin tuloksiin.

Olen pyrkinyt kertomaan avoimesti omasta ja tutkimukseni taustasta, tekemistäni ratkaisuksista sekä aineiston keruusta ja analyysistä jo aiemmissa luvuissa. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, s. 162) mukaan kvalitatiivinen tutkimus ei kuitenkaan ole vain yhdenlainen hanke vaan joukko moninaisia tutkimuksia. Sen takia jääkin lukijan päätettäväksi, kuinka luotettavaa aineiston keruu ja tulkinta on. Tässä luvussa paneudun vielä tarkemmin tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttaviin seikkoihin.

Pidin tarkasti huolen, että kirjoitelman kirjoittaneet opettajat pysyivät anonyymeinä, eikä heidän työskentelykuntaansa tai kouluaan mainittu missään yhteydessä. Tallensin kirjoitelmat numerokoodein varustettuna yhdistämättä kirjoitelmaa tutkittavaan henkilöön. Painotin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä sitä, että kirjoitelmia käytetään ainoastaan pro gradu -tutkielmaa varten ja aineistoja käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Ryhmäkeskustelu nauhoitettiin ja nauhoitteen laatu oli hyvä. Ryhmäkeskustelussa puhetta oli paikoittain päällekkäin, mutta kuuntelin nauhoitteen useaan kertaan heti keskustelun jälkeen, joten koen saaneeni taltioitua kaikki keskustelussa esiintyneet asiat. Minulla oli haastateltavilta lupa palata tarkentavin kysymyksiin keskusteluihimme, mikäli joku asia tai käsite olisi jäänyt epäselväksi. Tätä ei kuitenkaan tarvinnut tehdä.

Tutkimukseen osallistuvat opettajat olivat kaikki työskennelleet yli viisi vuotta ja kaikki olivat kohdanneet uransa aikana erilaista arvostelua tai kiusaamista. Opettajien vastaukset eivät siis perustuneet uskomuksiin vaan heidän omiin kokemuksiinsa. Tutkimushenkilöiden määrä on suhteellisen pieni, mutta laadullinen tutkimus ei välttämättä suurta määrää vaadikaan ja laadullisia menetelmiä käytettäessä tutkimushenkilöiden määrä

onkin yleensä melko vähäinen (Eskola & Suoranta, 2008, s. 87; Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 35–38). Eskola ja Vastamäki (2015, s. 41) toteavat, että haastattelujen määrä lienee riittävä, jos tutkimushenkilöiden vastausten välillä ei enää ilmene mitään uutta. Tällöin voidaan puhua aineiston saturaatiopisteen saavuttamisesta. Myös Hirsjärvi, Hurme ja Remes (2009, s. 182) esittävät, että tutkija voi kerätä aineistoa niin kauan, kuin esimerkiksi haastattelut tuovat tutkimustehtävän kannalta uutta tietoa. Tutkimukseni on pro gradu -tutkielma, joten opiskeluni ajan rajallisuus vaikutti tutkimukseen osallistuvien määrään. Koska tutkimukseni perustui opettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin, ei täydellistä saturaatiota voida varmasti saavuttaa. Tutkimukseen osallistuvien opettajien kokemukset ja esiin nostamat asiat kuitenkin muistuttivat toisiaan, joten siinä mielessä saturaatiopiste voidaan ajatella saavutetun.

Ihmisten kokemuksiin perustuvat näkemykset ovat aina subjektiivisia tulkintoja todellisuudesta, joten objektiivisen totuuden löytyminen ei tässä ole mahdollista, eikä edes tavoiteltavaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Haastateltavat olivat kaikki alakoulun opettajia. Uskon, että esimerkiksi yläkoulussa tai ammatillisessa oppilaitoksessa työskentelevän opettajan vastauksista voisi löytyä hyvinkin erilaisia kokemuksia. Lisäksi kirjoitelmat olivat hyvin eripituisia, joten muutaman pitkän kirjoitelman lähettäneen opettajan kokemukset ovat voineet nousta hallitseviksi. Olen luokanopettajaopintojeni ohella suorittanut myös erilliset erityisopettajan opinnot. Voi olla, että tämän koulustaustani vuoksi kiinnitin erityisesti huomiota opettajien mainintoihin erityisopettajan koulutuksesta tai työkokemuksesta. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, s. 161) toteavat, että arvot muovaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä, eikä tutkija voikaan sanoutua irti arvolähtökohdista. Jokaisesta kirjoitelmasta, pituudesta tai opettajan työkokemuksesta ja koulutuksesta riippumatta, kuitenkin löytyi tuloksissa ilmenneitä osa-alueita ja jokaisen tutkimukseen osallistuvan opettajan kokemukset ovat vaikuttaneet tutkimukseni tuloksiin.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline (Eskola & Suoranta, 2008, s. 210). Kuuntelin ja litteroin haastattelunauhoitteet itse. Näin ne tuli käytyä läpi useampaan kertaan jo litterointivaiheessa. Ruusuvuori ja Nikander (2017) toteavat, että vaikka litteraatti olisi tarkkakin, on se aina tutkijalähtöinen ja rakentuu tutkijan tekemistä havainnoista ja valinnoista. Ryhmähaastattelu oli tarkoitettu johdattamaan minua jo tutkimuksen alkuvaiheessa opettajien kokemusten jäljille, jotta omat kokemukseni ja ennako-oletukseni eivät olisi ohjanneet minua kirjoitelmien ohjeistuksessa ja tulokinnassa. Ryhmähaastattelu ohjasi teoreettisen viitekehyksen rajaamisessa, mutta kirjoitelmista saamaani aineistoa lähestyin avoimesti. Laadullinen tutkimus on

usein kuvailevaa (Kananen, 2017, s. 36) ja pyrin mahdollisimman kattavasti kuvailemaan opettajien kokemuksia. Lisäksi liitin tulkintojeni tueksi tutkimusraporttiini suoria lainauksia aineistosta, joiden avulla raportoin tulkintojani. Näiden aineistositaattien avulla lukijalla on mahdollisuus arvioida, miten hyvin johtopäätöksiini ja tulkintoihini voi luottaa. Esittelin termit, joita opettajat puheessaan ja kirjoitelmissaan käyttivät ja millaisiin käsitteisiin itse ne tulosluvussani liitin. Kirjoitelmat tallensin siinä muodossa, jossa opettajat olivat ne minulle lähettäneet. Tallensin ne yhteiseen tiedostoon liittämättä yksittäiseen kertomukseen opettajan nimeä tai muita tunnistetietoja. Numeroin kertomukset satunnaisesti vasta, kun kaikki kirjoitelmat olivat saapuneet. Näin sain varmistettua tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin ja sen, ettei esimerkiksi tunnistenumeroita pystytä yhdistämään kirjoitelmien saapumisjärjestyksen avulla tiettyyn kirjoittajaan. Haastattelumenetelmällä tai havainnoinnilla olisi voitu saavuttaa erilaista ja vielä syvempää tietoutta tutkittavasta aiheesta. Aineistosta kuitenkin ilmeni, että kiusaaminen on aiheena arka, joten kirjoitelma vastasi hyvin aineistonhankinnan haasteeseen. Vaikka anonymiteetti olisi taattu, olisi haastattelutilanne voinut muuttua tai supistua opettajien jakamia kokemuksia, joita he nimettömissä kirjoitelmissa kuvailivat. Toisaalta taas haastattelutilanne olisi mahdollistanut suullisen kertomisen, joka olisi voinut tuoda lisää vivahteita ja laajuutta kertomuksiin.



## 7 Pohdinta

Tutkimukseni idea alkoi itää keväällä 2018 luettuani Paula Takion kolumnin, jossa hän pohti kääntäjän ja opettajan kohtaaman arvostelun erilaisuutta. Opettaja tekee työtään persoonallaan ja joutuu myös kohtaamaan siihen kohdistuvia loukkauksia. Kolumnia lukiessani tuli mieleeni eräs lukio-opettajani, joka oli todella ilkeä oppilaita kohtaan. Muistan kuulleen selityksen, että vuosia aiemmin uransa alkuvaiheessa häntä oli kiusattu niin paljon, että hän välituntisin itki opettajainhuoneessa. Kiusaaminen ja työn henkinen rasittavuus on yksi syy siihen, että uudet opettajat uupuvat ja vaihtavat herkimmin alaa. Lukio-opettajani ei vaihtanut alaa vaan oli ottanut selviytymiskeinoksi kohdella oppilaita niin julmasti, ettei kukaan uskaltaisi sanoa hänelle vastaan. Halusin tutkimuksellani selvittää, millaisia muita keinoja opettajat käyttävät kohdatessaan kiusaamista. Jorma Kananen (2017, s. 38) kirjoittaa: *”siihen, miksi jotain yleensä tutkitaan, liittyy aina halu saada ymmärrys ilmiöstä ja usein myös halu saada aikaiseksi muutos parempaan”*. Tämä siivitti myös minua saattamaan tämä tutkimus loppuun. Jos yksikin opettaja kokee saavansa tutkimustuloksistani apua kiusaamisen ennaltaehkäisemiseen tai siitä selviytymiseen, tavoitteeni on saavutettu.

Koska aineistossa oli huomattavissa opettajien työkokemuksen yhteys heidän käyttämiinsä selviytymiskeinoihin, koen tärkeäksi, että tätä asiaa tutkittaisiin lisää. Tässä tutkimuksessa ei selvitetty, mistä kokeneet opettajat ovat oppineet keinot, joita he käyttävät. Olisi tärkeää selvittää, voisiko näitä keinoja opettaa etukäteen opettajille jo opettajakoulutuksessa. Opettajan kokemus ja mahdollinen lisäkoulutus muun muassa erilliset erityisopettajan opinnot olivat yhteydessä myös siihen, minkä opettajat kokivat olleen kiusaamisen syynä. Uudet opettajat kokivat kiusaamisen syyn olevan itsessään. Tällöin he eivät halunneet kertoa asiasta kenellekään ja pyrkivät muuttamaan itseään tai toimintaansa. Opettajat kokivat tämän raskaaksi ja uuvuttavaksi ja heidän itsetuntonsa aleni. Kokeneempi opettaja ajatteli kiusaamisen syyn olevan kiusaajassa. Tällöin he hakivat sosiaalista tukea, mutta eivät käyttäneet tilanteesta selviytymiseen suunnitelmallista ongelmanratkaisua. Tutkimukseen osallistuneista opettajista kokeneimmat sekä erityisopettajan opinnot suorittaneet löysivät kiusaamisen syyn jostain opettajasta tai kiusaajasta riippumattomasta ulkoisesta tekijästä. Tällöin he eivät kokeneet kiusaamista niin henkilökohtaisesti tai raskaasti, hakivat helpommin tukea kollegoilta tai esimieheltä ja käyttivät ongelmakeskeisiä selviytymiskeinoja muun muassa suunnitelmallista ongelmanratkaisua. Opintojen yhteys selviytymisstrategioiden käyttöön olisi hyvä selvit-

tää, jotta jo opettajankoulutuksessa osattaisiin valmistaa tulevat opettajat kohtaamaan mahdollista kiusaamista ja epäasiallista käytöstä.

Olisi tärkeää selvittää myös, onko selviytymiskeinojen käyttö tilanne- ja henkilösidon-  
naista vai voisiko uusien opettajien polkuja helpottaa siten, että heille opetettaisiin näitä  
keinoja etukäteen. Uudella opettajalla on paljon opeteltavaa ja sopeutuminen uuteen  
sosiaaliseen ympäristöön ei aina ole helppoa. Työyhteisössä olisi heti alkuun keskus-  
teltava uuden opettajan kanssa esimerkiksi siitä, millaista käyttäytymistä oppilailta ja  
huoltajilta suvaitaan ja kuinka suhtaudutaan mahdollisesti esiintyvään kiusaamiseen.  
Työyhteisön avoin ilmapiiri voisi rohkaista opettajia kertomaan kokemuksistaan ja ha-  
kea sosiaalista tukea. Opettajat kokivat jälkeenkäin uran alkuvaiheessa kohtaamansa  
kiusaamisen itesyytökset ja salailun jopa naurettavana. Tällaiset tilanteet harmittivat  
opettajia ja he toivoivat, että olisivat osanneet toimia tilanteessa toisin. Olisi opettajien  
itsetunnon ja jaksamisen kannalta tärkeää, että jo uran alkuvaiheessa opettajilla olisi  
keinoja selviytyä kiusaamisesta siten, että itesyytöksen aika kiusaamistilanteissa vä-  
henisi tai jopa jäisi kokematta. Opettajan itsetunnon lasku kiusaamistilanteissa ei olisi  
niin suurta, eikä kiusaaja onnistuisi pienentämään opettajan toimintatilaa ja mahdolli-  
sesti menettäisi kiinnostuksensa kiusaamiseen. Tämän vuoksi koen tärkeäksi, että  
näistä kokemuksista puhuttaisiin jopa jo opettajankoulutuksen aikana sekä uuden opet-  
tajan aloittaessa työssä. Uusi opettaja ei saisi kokea olevansa syyllinen kiusaamistilan-  
teisiin tai yksin tapauksesta selviytymisessä. Myös tieto erilaisista oppilaista sekä esi-  
merkiksi käyttäytymisen haasteiden vaikutus oppilaan käyttäytymiseen on tärkeää  
opettajan pohtiessa kiusaamistilanteita ja niihin puuttumista ja ennaltaehkäisyä. Uuden  
opettajan tueksi tarvittaisiin kunnollinen perehdytys ja esimerkiksi tutoropettaja, joka ja-  
kaisi kokemuksiaan ja hiljaista tietoaan.

Opettajien kokemuksissa tuli ilmi, että opettajan vuorovaikutustaidot sekä hyvät välit  
oppilaisiin ja vanhempiin toimivat kiusaamistapausten ennaltaehkäisijöinä. Opettajien  
vuorovaikutustaitojen opetukseen tulisi kiinnittää huomiota sekä opettajankoulutuksen  
että jatkokoulutuksen yhteydessä. Oman kokemukseni perusteella opettajankoulutuk-  
sessa ei ole tarvittavaa määrää vuorovaikutustaitojen systemaattista opetusta. Kasva-  
tuspsykologian perusopintoihin kuului Ryhmässä toimiminen ja vuorovaikutustaidot -  
kurssi, joka oli opettajan työtä ajatellen todella tärkeä. Vuorovaikutustaitojen lisäksi  
opettajankoulutuksessa ja uusien opettajien keskuudessa olisi syytä paneutua kiusaa-  
misen ennaltaehkäisyyn laajemmin, tarkemmin ja systemaattisemmin. Omissa opin-  
noissani en ole kohdannut opettajaan kohdistuvan kiusaamisen käsittelyä lainkaan. Tu-  
loksissa tuli selvästi ilmi, että mikäli opettaja kokee kiusaamisen syyn olevan ulkopuoli-

nen eli kiusatusta ja kiusaajasta riippumaton, tilanteen ratkaisuun oli helpompi pyytää apua ja käyttää suunnitelmallista ongelmanratkaisua. Lisäksi tuloksissa ilmeni, että tieto erilaisista oppijoista auttoi opettajia löytämään kiusaamisen syyn itsensä tai kiusaajan ulkopuolelta. Ulkopuolisen syyn havaitsivat kokeneet opettajat, kun taas opettajan uran alkuvaiheessa kiusaaminen koettiin helpommin omaksi syyksi. Tällöin opettajat olivat piilotelleet, vältelleet ja jopa kieltäneet tapaukset. Heidän itsetuntonsa oli laskenut ja he olivat jopa harkinneet alanvaihtoa. Olisikin opettajan jaksamisen ja uran kannalta tärkeää huomioida vastavalmistuneiden opettajien valmiudet ratkaista ja ennaltaehkäistä kiusaamistilanteita.

Opettajat hoitavat työssään paljon tapauksia, joissa he selvittävät oppilaiden välisiä kiusaamistilanteita. Kouluilla on nollatoleranssi koulukiusaamisen suhteen. Opettajat on opetettu puuttumaan, ennaltaehkäisemään ja selvittämään kiusaamistilanteita. Oppilaalle haetaan apua, heille painotetaan, ettei kiusattu ole syyllinen kiusatuksi tulemiseen ja kehoitetaan kertomaan pienimmätkin kiusaamistapaukset. Yksi kirjoitelman lähettäneistä opettajista aloitti kirjoitelmansa näin: *”Ajattelin aluksi, että eihän mua ole kiusattu. Mutta tosiaan...jos ajattelee oppilaita ja koulukiusaamista, niin aika pienellä kynnyksellä toivoisi niiden tulevan kertomaan. Ehkä just siksi ajattelin jakaa myös omia kokemuksia”*. Niinpä. Opettajat voivat varmasti allekirjoittaa toiveen, että oppilaat eivät häpeäisi kiusatuksi tulemistä ja kertovat siitä, jotta kiusaamiseen voidaan puuttua. Silti yllättävän monesta kirjoitelmasta löytyi mainintoja siitä, että opettajat ovat hävenneet tai vähätelleet omia kiusatuksi tulemisen kokemuksiaan, eivätkä ole ottaneet niitä puheeksi. Miksi opettajat eivät osaa asettaa itseään oppilaiden asemaan? Tutkimuksessani tuli ilmi, että joutuessaan itse kiusatuksi opettajat vähätelivät tilanteen vakavuutta, jättivät kertomatta kollegoille tai esimiehelle, syyttivät itseään tai jopa pyrkivät tilanteesta pois suunnittelemalla alan vaihtoa. Kuitenkin kollegan kertoessa kiusaamisesta, kukaan ei ollut ajatellut, että tilanne olisi opettajan syytä tai että hän olisi joutunut kiusatuksi, koska on huono ammatissaan. Ajattelutapa, että kiusaaminen on ainoastaan asianosaisten oma ongelma, vahvistaa osaltaan kiusaamista sallivaa kulttuuria. Opettajat, joiden työpaikalla oli avoin ilmapiiri ja jotka olivat käyttäneet selviytymiskeinona sosiaalisen tuen etsintää, olivat kokeneet siitä olevan suurta apua.

Opettajien keskuuteen tulisi kiusaamisesta selviytymisessä ja sen ennaltaehkäisyssä saada aikaan yhteisöllisempi toimintakulttuuri. Yksintekemisen, -selviytymisen ja -pääjäämisen ihanne tulisi murtaa ja pääasia olisikin, etteivät opettajat koe olevansa asian kanssa yksin tai häpeä sitä. Yhtenä tällaisen yksin tekemisen eetoksen murtajana on pidetty yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuus tuli esiin kahdessa kirjoitelmassa. Opettajat

pitivät positiivisena asiana sitä, ettei kiusaamistilanteessa olla yksin ja kaksi opettajaa voi esimerkiksi allekirjoittaa yhdessä viestin huoltajalle. Opettajat ajattelivat, että oppilaalla tai huoltajalla voisi olla suurempi kynnys toimia hyökkäävästi opettajaa kohtaan, jos opettaja ei ole yksin tilanteessa. Yhteisopettajuus voisi siis olla jopa kiusaamista ennaltaehkäisevä keino sekä ratkaisu kiusaamistilanteista selviytymiseen. Kiusaamistilanne ja siihen johtava ulkoinen syy voisi myös olla helpompaa kahden ihmisen havaita. Yhteisessä kokemuksessa toisen opettajan tuki voisi helpottaa ja antaa rohkeutta avoimeen keskusteluun.

Koska tutkimukseen osallistuvat opettajat työskentelevät alakoulussa, aineistossa ei esiintynyt yhtäkään mainintaa sosiaalisessa mediassa tapahtuvasta kiusaamisesta. Jos aineisto olisi kerätty yläkoulun opettajilta, voisi tilanne olla eri. Verkkokiusaaminen on nykypäivän haaste, joka todennäköisesti tulee vielä lisääntymään. Se pitäisi huomioida myös opettajankoulutuksessa ja jatkokoulutuksissa. Opettajilla tulisi olla kiusaamisen kohtaamista ja ennaltaehkäisyä varten työkaluja ja toimintamalleja. Vaikka rajasin opettajien kokeman kiusaamisen ulos koulukiusaamisen määritteestä, tässä asiassa opettajien kokeman kiusaamisen voisi ajatella olevan sitä. Jatkossakin tulisi olla nollatoleranssi koulukiusaamiselle – siis kiusaamiselle koulussa kaikkine ilmenemismuotoineen.

## Lähteet

- Aapola, S. & Kangas, I. (1994). Väistelyä ja vastarintaa. Tarinoita naisten selviytymisestä. Tampere: Gaudeamus.
- Allen, B. C., Holland, P. & Reynolds, R. (2015). The effect of bullying on burnout in nurses: The moderating role of psychological detachment. *Journal of Advanced Nursing*, 71(2), 381 – 390.
- Ayoko, O. B., Callan, V. J. & Härtel, C. E. (2003). Workplace conflict, bullying and counterproductive behaviors. *International Journal of Organizational Analysis*, 11(4), 283–301.
- Björk, G. (1999). Mobbing – en fråga om makt? Lund: Studentlitteratur.
- Cantell, H. (2010). Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Juva: Bookwell.
- Cantell, H. (2011). Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Juva: Bookwell.
- De Wet, C. (2011). The professional lives of teacher victims of workplace bullying: A narrative analysis. *Perspective in Education* 29(4).
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E., & Daneback, K. 2002. Skolan - en arena för mobbing- en forskningsöversikt och diskussion kring mobbing i skolan. Stockholm: Skolverket.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 27–44). Juva: Bookwell.
- Espelage, D.L. & Swearer Napolitano, S.M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review* 32(3), 365–383.

- Eväsoja, H. & Keskinen, S. (2005). Opettaja auktoriteettina ja vallankäyttäjänä. Teoksessa S. Keskinen (toim). *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. (s.12–65). Helsinki: Opetus-, kasvatus ja koulutusalojen säätiö.
- Feldt, T. & Mäkikangas, A. (2009). Selviytymiskeinot ja niiden käyttöä suuntaavat persoonallisuuden ominaisuudet. Teoksessa R.-L. Metsäpelto, & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Fisher, K. & Kettl, P. (2003). Perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health Care*, 17(2), 79–83.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *J Pers Soc Psychol* 50(5), 992–1003.
- Hamarus, P. (2006). Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden käsityksiä kiusaamisesta. Jyväskylä: University Printing House.
- Hamarus, P. (2008). Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. (2008). Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino.
- Hamarus, P. (2011). Vaakamalli® kouluyhteisön hyvinvoinnin luomisessa. Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. (131–141). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hamarus, P. (2012). Haukku haavan tekee. Puututaan yhdessä kiusaamiseen. Juva: Bookwell.
- Hamarus, P., Holmberg-Kalenius, T. & Salmi, S. (2015). Opas kiusaamisen jälkihoitoon. Juva: Bookwell.
- Hargreaves, A. (1999). Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press.
- Harjunoski, S-M. & Harjunoski, R. (1994). Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen – haaste kasvattajalle. Helsinki: Kirjapaja.
- Heikkilä, T. (1998). Muutosmyrsky. Pankkifuusio työntekijöiden kokemuksena. *HUT Industrial Management and Work and Organizational Psychology, report. no 7*. Espoo: Helsinki University of Technology.

- Heikkinen, H.L.T. (1999). Opettajapersoonan uusi tuleminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. (s. 192–216). Tampereen yliopisto.
- Herkama, S. (2012). Koulukiusaaminen – Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa. Jyväskylä: University Printing House.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hogh, A. & Dofradottir, A. 2001. Coping with bullying in the workplace. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 10 (4), 485–495. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13594320143000825?needAccess=true>
- Hult, A. & Lindgren, J. (2016). Med lagen som rättesnöre: kunskapsformer i lärares arbete mot kränkande behandling Utbildning och Demokrati, 25(1), 73–93.
- Höistad, G. (2001). Irti kiusaamisen kierteestä. Opas kouluille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja.
- Isotalo, P. (2006). Lehtori Janssonin kiusaus: fenomenografinen näkökulma opettajien käsityksiin opettajien välisen työpaikkakiusaamisen syistä, seurauksista ja ennaltaehkäisystä. Turku:
- Kananen, J. (2017). Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino.
- Kauppi, T. (2011). Koulukiusaamista ja kiusaamista koulussa – katsaus vertaisraajat ylittävään kiusaamiseen. Artikkel I väitöskirjasta: T. Kauppi, (2015). *Opettaja kiusattuna. Peruskoulun opettajien kokemuksia vertaisraajat ylittävästä kiusaamisesta*. Jyväskylä: University Printing House.
- Kauppi, T. (2015). Opettaja kiusattuna. Peruskoulun opettajien kokemuksia vertaisraajat ylittävästä kiusaamisesta. Jyväskylä: University Printing House.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2009). Harassment experienced by school teachers from students: A review of the literature. Artikkel II väitöskirjasta: T. Kauppi, (2015). *Opettaja kiusattuna. Peruskoulun opettajien kokemuksia vertaisraajat ylittävästä kiusaamisesta*. Jyväskylä: University Printing House.

- Kess, K. & Ahlroth, M. 2012. Epäasiallinen kohtelu – häirintä ja syrjintä työyhteisössä. Juva: Bookwell.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. (2011). Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa. Kiusaamisen ehkäisyn ja puutumisen suunnitelman laatiminen. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Kivimäki, M., Virtanen, M., Elovainio, M., Vahtera, J. & Keltikangas-Järvinen, L. (2003). Workplace bullying and the risk of cardiovascular disease and depression. *Occupational Environmental Medicine*, 3(60), 79–83.
- Kiviniemi, K. (2000). Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Hakapaino.
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243.
- Koro, J. (1998). Opettajuus ja koulun kehittäminen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät*. (s. 130–141). Jyväskylä: Atena.
- Lavanti, A. (2008). Voiko opettajaa kiusata? Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi. *Opettajan vuosi 2008-2009, teemana hyvinvointi*. (s. 87–94). Juva: Bookwell.
- Lereya, S.T., Copeland, W.E., Costello, J. & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6). Luettu: 10.2.2019. Saatavilla: [https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(15\)00165-0/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(15)00165-0/fulltext).
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165–184.
- Lämsä, A-L. (2009). Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa: A-L. Lämsä (toim.) *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. (s. 59–72). Juva: Bookwell.
- MacLure, M. & Walker, B. (2000). Disenchanted evenings: The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 5–25.



- Mikkelsen, E.G. & Einarsen, S. (2002). Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints: the role of state negative affectivity and generalized self-efficacy. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health* 43(5), 397–405.
- Moayed, A., Daraiseh, N., Shell, R. & Salem, S. (2006). Workplace bullying: A Systematic review of risk factors and outcomes. *Theoretical Issues in Ergonomics Science* 7(3), 311–327.
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari.
- Niemi, H. (1986). Jos sulla on halu oppia. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. (s. 39–55). Jyväskylä: Atena.
- Nuutinen, P. 2000. Opettajat vallassa ja vallan alla. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. (s.177–189). Joensuu: Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2017). Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 18(5).
- Olweus, D. (1992). Kiusaaminen koulussa. Suom. M. Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Olweus, D. (1997). Bully/ victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Education*, 12(4), 495–510.
- Onnismäa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. *Raportit ja selvitykset* 10(1). Opetushallitus. Saatavilla: [https://www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](https://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf)
- Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ). (2019). Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Luettu 16.2.2019. Saatavilla: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20eettiset%20periaatteet>
- Opetushallitus. (2010) Luettu 15.2.2019. Saatavilla: [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/hyvinvointi\\_ja\\_turvallisuus/kouluruokailu/kotivaki/lait\\_ja\\_maaraykset](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/hyvinvointi_ja_turvallisuus/kouluruokailu/kotivaki/lait_ja_maaraykset)
- Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J. (1997). Bullying and Victimization: The Problems and Solutions for School-aged Children. *Fact Sheet Prepared for the National Crime Prevention Council of Canada*.

Petersen, G.J. & Pietrzak, D. & Speaker, K.M. (1998): The Enemy within: A National Study on School Violence and Prevention. *Urban Education*, 33(3), 331–359.

Pikas, A. (1990). Irti kouluväkivallasta. Suom. E. Pilvinen. Helsinki: Weilin+Göös.

Randall, P. (1997). Adult bullying. Perpetrators and Victims. London: Routledge.

Rayner, C., Hoel, H. & Cooper, C. L. (2002). Workplace bullying: What we know, who is to blame, and what can we do? New York: Taylor & Francis

Repo, L. (2013). Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 427–444). Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoja.

Salmivalli, C. (1998). Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Helsinki: Gaudeamus.

Salmivalli, C. (2003). Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). Voi hyvin, opettaja! Juva: Bookwell.

Smith, E.R. & Mackie, D.M. (2000). Social Psychology. Philadelphia : Psychology Press.

Smith, P.K. & Sharp, S. (1995). The problem of school bullying. Teoksessa P.K. Smith & S. Sharp (toim.) *School bullying: Insights and perspectives*. 2. painos (s. 1–19). Lontoo: Routledge.

Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2(1), 7–22.

Takio, P. (2018) Luettu 25.8.2015. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10124372/>

Terry, A.A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 255–268.

- Trentholm, S. & Jensen, A. (2008). *Interpersonal communication*. New York: Oxford University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 2. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5–6), 387–398.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s. 18–27). 2. painos. Juva: Bookwell.
- Vartia, M. (2001). Consequences of workplace bullying with respect to the well-being of its targets and the observers of bullying. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health* 27(1), 63–9.
- Vartia, M. & Lahtinen, M. (1995). Toimivat ihmissuhteet ja työyhteisökonfliktien käsittely. Teoksessa E. Matikainen, T. Aro, R. Kalimo, J. Ilmainen & I. Torstila (toim.) *Hyvä työkyky. Työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja*. (s. 395–405). Helsinki: Työterveyslaitos ja Eläkevakuutusyhtiö Ilmarinen.
- Vartia, M. & Perkka-Jortikka, K. (1994). Henkinen väkivalta työpaikoilla. Työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. Helsinki: Gaudeamus.
- Vartia-Väänänen, M. 2003. Workplace bullying – A study on the work environment, well-being and health. Luettu 20.1.2019 Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19884/workplac.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Venhe, N. (2018). Kiusattu opettaja ei jaksaa opettaa. *Saima*, 18(1), 32–33.
- Walker, B. (1998). Meetings without communication: A study of parent's evenings in secondary schools. *British Educational Research Journal*, (2), 163–178.
- Wernesson, I. (2004). Reflektioner over presentationer av nordisk forskning om mobbning i skolan. Teoksessa A. Thelin & H. Williamson (toim.) *Nya forskningsperspektiv på mobbning. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24-25 september 2003 i Stockholm*. (s. 9–96) Kööpenhamina: Pohjoismainen ministerineuvosto.

Zins, J.E., Elias, M.J., & Maher, C.A. (2007). Prevention and Intervention in Peer Harassment, Victimization, and Bullying: Theory, Research, and Practice. Teoksessa J.E. Zins, M.J. Elias & C.A. Maher (toim.) *Bullying, Victimization, and Peer Harassment. A Handbook of Prevention and Intervention*. (s. 3–8). New York: The Haworth Press.

## Liitteet

### LIITE 1

#### *Tutkimuslupapyyntö [REDACTED] kaupungille*

Opiskelen Helsingin yliopistossa luokanopettajaksi Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa pääaineenani kasvatuspsykologia. Olen aloittanut pro gradu -tutkielman teon elokuussa 2018. Ohjaajanani toimii yliopistonlehtori FT Markus Talvio. Tutkimukseni aiheena on opettajien kokemukset kohtaamastaan vertaisraajat ylittävästä kiusaamisesta; ovatko opettajat kokeneet tulleen kiusatuiksi oppilaiden tai oppilaiden huoltajien taholta, miten kiusaaminen näyttäytyy ja millaisia keinoja heillä on sitä käsitellä.

Tutkimus toteutetaan laadullisin menetelmin. Aineiston keruussa hyödynnetään ryhmäkeskustelua ja kirjoitelmia. Aineisto analysoidaan sisällönanalyysimenetelmällä. Järjestän ryhmäkeskustelun 3-5 opettajan kesken syyskuussa ja kerään lopun tutkimusaineistoni pyytämällä kirjoitelmia [REDACTED] työskenteleviltä luokanopettajilta syyslukukauden 2018 aikana. Ryhmähaastatteluun osallistuminen sekä kirjoitelmien lähettäminen on opettajille vapaaehtoista ja ne toteutetaan opettajille sopivana ajankohtana.

Kaikki tutkimusmateriaali käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja sitä käytetään ainoastaan tutkimustarkoitukseen. Kaikki tutkimuksen esittely toteutetaan anonymiteetti suojaten. Opettajille annetaan mahdollisuus palauttaa kirjoitelma siten, ettei heidän henkilötietonsa ole yhteydessä kirjoitelmaan.

Kaupungin, koulujen tai tutkimukseen osallistuvien opettajien nimiä ei käytetä tutkimuksesta tehtävissä tutkimusraporteissa. Tulen pyytämään rehtorilta ja opettajilta erillisen luvan osallistumisesta tutkimukseeni.

Pyydän täten [REDACTED] kaupungilta tutkimuslupaa aineiston keräämiseen. Vastaan mielelläni kaikkiin kysymyksiinne.

Kunnioittavasti,  
 Maria Isotupa  
 maria.isotupa @helsinki.fi  
 p. [REDACTED]

## LIITE 2

*Pyyntö opettajalle osallistua pro gradu -tutkimukseen*

Hei opettaja!

Opiskelen Helsingin yliopistossa luokanopettajaksi Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa pääaineenani kasvatuspsykologia. Teen gradua oppilaiden ja oppilaiden vanhempien taholta kiusatuksi (tai arvostelemiksi) joutuneiden opettajien kokemuksista, selviytymisstrategioista ja keinoista ennaltaehkäistä kiusaamista. Ohjaajanani toimii yliopistonlehtori FT Markus Talvio.

Vaikket kokisi, että sinua on kiusattu, oletkohan mahdollisesti kohdannut jonkun näköistä edes kertaluonteista kiusaamista (arvostelua, haukkumista, epäasiallista käytöstä, naureskelua...)? Tai mistä luulet johtuva, ettet ole kiusaamista kohdannut? Millaisia keinoja käytät kiusaamistilanteiden ennaltaehkäisyyn?

Tutkimukseni aiheena siis on opettajien kokemukset kohtaamastaan vertaisraajat ylittävistä kiusaamisesta; ovatko opettajat kokeneet tulleen kiusatuiksi oppilaiden tai oppilaiden vanhempien taholta, miten kiusaaminen näyttäytyy ja millaisia keinoja heillä on sitä käsitellä. Olisikin siis mahtavaa, jos ehtisit tehdä lyhyen tai pitkän, ihan miten paljon aihe sinua puhuttelee, kirjoitelman kokemuksistasi. Kirjoitelma saa olla vapaamuotoinen - päiväkirjamainen, asiat ranskalaisilla viivoilla, elämänkerta, vuodatus, ajatusvirtaa tms. Kirjoitelmaan kaipaisin tietoa nimenomaan oppilaiden tai oppilaiden vanhempien taholta tulleesta kiusaamisesta.

*Millaista? Mistä aiheista? Mistä luulet sen johtuneen? Miten reagoit? Mitä teit asialle?*

Jos haluat, jaksat ja ehdit, voit kertoa useammastakin tapauksesta. Oletko huomannut jonkun toimintastrategian toimivaksi, tai toisaalta jonkun todella huonoksi? Taustatiedoiksi en tarvitse kuin koulutustaustasi, opettajakokemuksen vuosina ja ikäsi sekä halutessasi sukupuoli.

Tutkimukseen osallistuminen on totta kai vapaaehtoista. Kaikki tutkimusmateriaali käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja sitä käytetään ainoastaan tutkimustarkoitukseen. Kaikki tutkimuksen esittely toteutetaan anonymiteetti suojaten. Voit lähettää kirjoitelman minulle sähköpostitse osoitteeseen maria.isotupa@helsinki.fi. Varmistat anonymiteettisi lähettämällä kirjoitelman tiedostona esimerkiksi nimellä "kirjoitelma graduun". Tallennan ja tulostan ne liittämättä yksittäisiä kirjoitelmia lähettäjään. Halutessasi voit myös lähettää kirjoitelman minulle postitse osoitteeseen [REDACTED] Kirjoitelmat tulevat vain tätä tutkimusta varten, eikä opettajien, koulujen tai kuntien nimiä esitetä missään tutkielman esittely-/ tekovaiheessa.

Suuret kiitokset jo etukäteen, jos pystyt auttamaan ja ehdit jossain vaiheessa ennen syyslomaa minulle kirjoitelman lähettää!

Kunnioittavasti, Maria Isotupa  
maria.isotupa @helsinki.fi